

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NO ENSINO TÉCNICO
AGRÍCOLA – A EXPERIÊNCIA DO PRONERA NA ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE CASTANHAL – ESTADO DO PARÁ

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NO ENSINO TÉCNICO
AGRÍCOLA – A EXPERIÊNCIA DO PRONERA NA ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE CASTANHAL – ESTADO DO PARÁ**

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO

Sob a Orientação do Professor
Canrobert Costa Neto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro/2009**

630.7
09815 Carvalho, Ângelo Rodrigues de,
C331p 1969.

T A Pedagogia da Alternância
no Ensino Técnico Agrícola - a
experiência do Pronera na Escola
Agrotécnica Federal de Castanhal -
Estado do Pará. / Ângelo Rodrigues de
Carvalho - 2009.

134 f. : il.

Orientador: Canrobert Penn
Lopes Costa Neto.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 121-127.

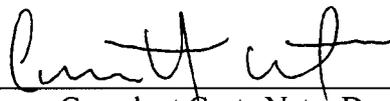
1. Ensino agrícola -
Castanhal (PA) - Teses. 2. Ensino
rural - Castanhal (PA) - Teses. 3.
Extensão rural - Castanhal (PA) -
Teses. 4. Educação inclusiva -
Castanhal (PA) - Teses. 5. Escola
Agrotécnica Federal de Castanhal -
Teses. I. Costa Neto, Canrobert
Penn Lopes, 1955-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ANGELO RODRIGUES DE CARVALHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

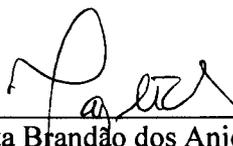
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21 de setembro de 2009.



Canrobert Costa Neto, Dr. UFRRJ



Regina Cohen Barros, Dra. UFRRJ



Maylta Brandão dos Anjos, Dra. IFRJ/Nilópolis

DEDICATÓRIA

Ao Sr. Raimundo da Costa Carvalho (in memorian) e a Sra. Raimunda Rodrigues de Carvalho – meus pais, responsáveis pelo amor que me trouxe ao mundo e pela minha construção como pessoa.

Aos meus filhos, Ângelo Júnior e Isadora, presentes maravilhosos que a natureza da vida resolveu me homenagear.

Aos meus irmãos Alberto, Anselmo, Adriano e Raimundo, sujeitos simples e valentes, que mesmo na distância, inspiram meus caminhos e clareiam minha existência. Devo-os muito da parte do pouco que hoje sei e sou.

Aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, educadores (as) que acreditam na arte de educar, tratam e trabalham a educação e o ensino como possibilidades concretas de superação das contradições e injustiças sociais que campeiam vidas inocentes, na esperança da construção de uma outra VIDA possível, na qual vale a pena acreditar e por ser um sonho realizável, vale a pena lutar, com a mente bem feita de uma consciência universal.

AGRADECIMENTOS

Como começar? Talvez a resposta seja: começar pelo começo; no entanto, não é nada fácil dá início num agradecimento, quando a emoção invade nossa alma, as lembranças dos momentos felizes e dos desafios enfrentados tomam conta de nossa memória e a certeza de mais um passo dado nesta longa-curta vida da efemeridade, da existência humana, invade nosso espírito.

Portanto, meus agradecimentos revestem-se aqui de sentimentos indescritíveis e emocionados, com as lágrimas que rolam na face do peito de meu coração. Agradeço a Deus Pai pela vida, pela possibilidade de estar com outros, de poder conhecer um pouco de um imenso pedaço do mundo, de ter permitido minha existência, de viver sem aceitar as injustiças que existem no meio humano e em especial de poder servir aos sujeitos com quem tenho e devo socializar o pouco do conhecimento que Ele – com sacrifícios – me permitiu descobrir. Obrigado meu Deus, obrigado, obrigado... Muito obrigado.!

Agradeço ao meu pai Raimundo da Costa Carvalho (in memoriam), homem que com todas suas limitações me ensinou as primeiras letras e primeiros números, sem ti meu pai não teria sido possível conquistar os espaços que até aqui caminhei...partistes eu sei, mas sempre se fazes presente na minha jornada, pois neste instante lá dos céus onde creio que estás aprecias com orgulho estas novas palavras que conquisto, assim como me sinto orgulhoso de tua sapiência ao estudar os dicionários no afinco de conhecer e fazer uso das palavras. E você minha mãe?? Para mim, és mulher especial, mulher de garra, de luta, de trabalho, a qual junto com pai me ensinou um pouco de tudo que hoje sei, e até hoje continuas ao meu lado, ajudando de todas as formas. Este trabalho é seu, pois graças a você minha mãe, conheci e vivi minhas primeiras experiências sobre a realidade agrária, com os sujeitos que vivem na e da terra – inspiração e razão deste trabalho. Como eu já disse, saiba que aqui repito: *Eu Te Amo!*

O poeta Raúl Seixas deixou dito que um sonho que se sonha só é simplesmente um sonho, mas um sonho que se sonha junto pode se transformar em realidade, e eis que duas pessoas sonharam juntas este sonho comigo, e juntos, nós continuamos sonhando outros sonhos. São elas: Ilka Oliveira e Isadora Oliveira de Carvalho, a primeira pessoa, companheira, militante de luta, amiga e socializadora de sonhos, conquistas e emoções, a você agradeço pela tolerância e apoio, apesar das distâncias que tivemos e temos que enfrentar, a segunda, é mulher-menina, minha estrelinha, filha de meu sangue que me inspira em tudo que faço, emociona-me e encanta-me em cada gesto e ação com as marcas sensíveis, típicas de sua poética pessoa.

À Doralice Almeida e José da Silva, pessoas de minha vida, por terem aberto as portas de sua casa para produzir um pouco deste trabalho, fontes de apoio, sem as quais toda esta aventura não teria sido possível.

Aos meus alunos, educandos e educandas, com meu pedido de perdão pelas ausências necessárias, agradeço por acreditarem em meu trabalho e por todo apoio concedido. Vocês são parte de minha inspiração para que eu siga acreditando nos sonhos. E aqui estão os companheiros da turma do Pronera, sujeitos coletivos, jovens e adultos lutadores da terra, com quem muito aprendi em seus espaços de vivência.

Na vida, conhecemos pessoas e pessoas, algumas passam, outras ficam, deixando marcas, dividindo sonhos, enfrentando desafios, foi assim que neste mestrado convivi com genialidades do meio educacional, com as quais vivi e descobrir novas emoções, sentimentos e novas vidas, e por isso, essas pessoas para mim acabaram se tornando amigas e irmãs,

permitindo-me a continuar me apaixonando e permanecer em busca de amar como se o amanhã não existisse. Agradeço aos amigos, irmãos e educadores:

- Edvaldo – companheiro com qual espero em vida continuar os debates sobre mais-valia na educação e tantas outras conversas que travamos entre um e outro gole de chopinho gelado.
- Jaime – parceiro que com todo seu jeito manauara de ser, sem saber acabou me ensinando a não desistir de buscar conquistar novos espaços para melhor contribuir no processo de educar sendo educado em conjunto, como sujeito coletivo que são os povos da terra, do campo brasileiro.
- Inaldo – amigo-irmão que com suas palavras, artísticas e poéticas, inspirava-me a buscar a realização de novos sonhos, como por exemplo, conquistar os palcos da intelectualidade em outras academias da vida.
- Márcia – mulher irmã que com sua sensibilidade nos tinha sempre próximos, como toda mãe quer seus filhos. Obrigado pelo cuidado e toda preocupação que tivestes comigo.
- Isa – irmã e amiga de sonhos socialistas, como foi bom nossa convivência e as aventuras que a história permite à geografia. Tenho certeza de que um dia nossos espaços, por mais que distantes, verão a chegada de novos tempos.
- Ivonete – amiga-irmã, com a qual dividi lágrimas, em cada despedida nosso grupo se esforçou para superar os momentos vividos e socializados em conjunto. As emoções foram tantas que nenhum remédio que levavas dava jeito no sentir que vivemos.

Meus agradecimentos vão também, à instituição que me recebeu para a continuidade do exercício de minha experiência na vida, cheia de desafios que é a educação, à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, que na atual gestão – comprometida com formação de servidores e educadores – permitiu contribuir com seu avanço, podendo eu chegar até aqui.

Ao amigo Professor Mário Médice Barbosa, meu muito obrigado pelas leituras realizadas, sem falar no apoio e no acreditar desde o início. Obrigado também a todos os companheiros (as), professores (as) e amigos (as) que direta e indiretamente me ajudaram de alguma forma a concretizar a realização de mais esta etapa da vida: um sonho para muitos.

Ao meu orientador Professor Canrobert Costa Neto, pela aceitação em orientar, e que mesmo, apesar de toda nossa limitação sempre se mostrou útil e acreditou na realização e concretização deste trabalho, incentivando-me com seus exemplos a trilhar novos caminhos na vida acadêmica e na formação intelectual ainda em processo embrionário.

Por fim, com rosto de começo, quero aqui, fazer um agradecimento especial. Agradeço à Professora Sandra Sanchez e ao Professor Gabriel Santos – orientador da tese de doutorado da referida mestra, que graças ao seu projeto de pesquisa, o mestrado em Educação Agrícola pode se transformar em realidade, atendendo a carência de formação humana e profissional existente no seio de tantas instituições que trabalham com o ensino técnico-profissional agrícola. Obrigado professora e professor, que os Deuses continuem iluminando suas mentes sensíveis e abençoando a realização de seus sonhos.

BIOGRAFIA

Ângelo Rodrigues de Carvalho, brasileiro, é natural do Estado do Pará, tendo nascido na cidade de Belém aos 05 de novembro de 1969. Desde agosto de 2006, tendo sido aprovado em concurso público, é servidor público federal pertencente à carreira de professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica; filho de Raimundo da Costa Carvalho (in memoriam) e de Raimunda Rodrigues de Carvalho. É geógrafo de formação, sendo licenciado e bacharel pela Universidade Federal do Pará; apresentando o grau de especialista (Lato Sensu) em Educação Ambiental e Prática Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba – Facinter e o Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão – IBPEX (2004). É mestre em Ciências com ênfase em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2009). Começou sua carreira no magistério como professor de geografia no ano de 1990, atuando inicialmente na rede privada de ensino da capital e do interior do estado, onde percebeu a experiência com as séries do nível fundamental e médio. Desde o início de suas ações educacionais, sempre esteve envolvido com projetos sociais, ligados à formação humana e educacional, tanto no campo quanto na cidade. Durante 13 anos de sua vida, esteve nas salas de aula preparatório para o vestibular, atuando na formação de alunos da 3ª série do ensino médio, antigo Convênio, de onde herdou grande parte de sua experiência na vida educacional. No ano de 2003 começa a ter sua primeira experiência com o ensino técnico-profissional, após ter sido aprovado em concurso público para professor substituto de geografia no antigo CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. Em 2005, ano em que encerra seu contrato na instituição supracitada, é chamado para a rede estadual de ensino, em virtude de aprovação em concurso para professor do ensino médio. Na rede estadual, trabalhou em três escolas, dentre as quais o Instituto de Educação do Pará, antiga escola de formação da capital; em agosto de 2006 foi levado a dizer adeus ao ensino público estadual, pois fora aprovado em primeiro lugar para professor efetivo da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Pará, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, começando aí uma nova experiência, dada origem dos educandos, que na grande maioria são oriundos do espaço agrário paraense, sentindo a necessidade de desenvolver um trabalho diferenciado, afim de atender as necessidades visualizadas, pois sentira a escola e o ensino distantes de seus sujeitos. A realidade agrária do estado paraense exige um repensar da educação para os sujeitos do campo, dadas as especificidades dos lugares, bem como as diversidades existentes nas várias amazônias que formam e compreendem a rica e diversa Amazônia brasileira. Daí o professor Ângelo de Carvalho ter optado em se debruçar sobre os estudos educacionais para a construção de uma nova educação, neste caso a Educação do Campo, uma educação que deve ser feita e realizada de acordo com a vida na e da terra, levando em consideração a história e a geografia dos espaços de vivência existentes no campo, tendo seus sujeitos como principais atores deste novo jeito de fazer educação. Fruto de sua militância política e atuação junto aos movimentos sociais, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 2007, assumiu o cargo de diretor presidente do Centro de Intercâmbio de Pesquisa de Estudos Econômicos e Sociais – CIPES, organização não-governamental com mais de 20 anos de experiência no trabalho e assistência social aos movimentos de luta do campo e da cidade. Como e o que fazer para melhor orientar os educandos no que tange a um comportamento eficaz numa época em que os seres humanos vivem num mundo de incertezas e inseguranças, e como poder participar e contribuir para com o processo de construção do futuro, são os nutrientes que alimentam a carreira do referido professor. Nestes termos, pesquisar sobre a prática educacional, mesmo sendo um desafio e apesar dos dissabores que o conhecimento da realidade proporciona aos

que estudam/pesquisam, tal tarefa apresenta-se enquanto prazerosa. O prazer está na busca de respostas para as angústias que atormentam os profissionais comprometidos em: a partir da realidade da escola convencional, romper com a formação tradicional e assim vivenciar e experienciar as vidas que pulsam nos espaços de cada sala de aula da Escola Contemporânea.

RESUMO

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará.** 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

A negação ao ensino e à formação cultural dos (as) trabalhadores (as) do campo, bem como aos seus filhos, num país com uma realidade social herdada de uma sociedade escravista e colonial, apresenta-se de maneira histórica, dada as marcas do passado que se fazem presentes até os dias de hoje, fazendo com que o Brasil se constitua numa nação das mais desiguais e injustas do planeta. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado busca refletir sobre o descompasso existente na realidade escolar dos sujeitos oriundos das áreas rurais e no distanciamento destes em relação à educação formal presente no ensino técnico-agrícola. Desta forma, a pesquisa aqui apresentada, a partir da observação e de um estudo preliminar sobre o modelo de educação e ensino vigentes no espaço escolar, analisa a contribuição da Educação do Campo na formação profissional dos alunos trabalhadores da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, mediante a consideração da proposta de ensino do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que configura uma nova relação com o espaço territorial, criando assim novas possibilidades de formação de sujeitos produzidos no espaço das contradições vivenciadas pelos movimentos sociais do campo, percebendo a proposição de políticas públicas viáveis – ao exemplo do PRONERA – para a superação das contradições educacionais. Diante da história da negação ao ensino e à formação cultural aos sujeitos que lidam e trabalham com a terra, bem como da falta de reconhecimento de seus direitos, e, a partir da consideração das práticas educacionais experienciadas e das vozes dos educandos e educadores, esta pesquisa discute o PRONERA como um modelo justo e salutar de acesso à educação aos filhos e filhas dos trabalhadores (as) do campo, devendo assim ser respeitado e perceber os apoios necessários por quem gesta a educação no país. Por outro lado debate a perspectiva da construção de um novo projeto educacional, apontando a Pedagogia da Alternância como uma alternativa de educação e ensino que avança no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma mudança político-pedagógica da EAF de Castanhal, ampliando assim não apenas o processo de formação técnica-profissional agrícola, mas também humana e, sobretudo, melhore o trabalho de inclusão social que ainda se encontra distante da maioria dos homens e mulheres do meio rural brasileiro, fazendo com que de fato e de direito a escola não mais permaneça de costas à história de vida e do mundo de seus sujeitos.

Palavras - chave: Pronera. Alternância. Educação do Campo.

ABSTRACT

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. **The Pedagogy of the Alternation in the Agricultural Technical Teaching - the experience of the Pronera in the Federal Agrotechnical School of Castanhal - State of Pará** . 2009. 134p. Dissertation (Masters degree in Agricultural Education), Masters Program in Agricultural Education. Institute of Agronomy. Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

The denial to the teaching and the cultural formation of the countryside workers, as well as to their children, in a country with a social reality inherited from a slavery and colonial society, comes up in a historical way, given the marks of the past which are present until today, resulting that Brazil is one of the unequalest and unjust nations of the planet. In this sense, the work here presented, aims at reflecting upon the disagreement existent in the scholar reality of the subjects originating from rural areas and the estrangement of these in relation to the present formal education in the technical-agricultural teaching. This way, the research here presented, starting from the observation and a preliminary study on the educational model and effective teaching in the school space, analyzes the contribution of the Country Education in the professional formation of the students of the Federal Agrotechnical School of Castanhal, by means of the consideration of the teaching proposal of the PRONERA - National Program of Education in the Agrarian Reform, what constitutes a new relationship with the territorial space, creating new possibilities of formation of subjects produced in the space of the contradictions experienced by the countryside social movements, noticing the proposition of viable public politics - such as the PRONERA - for the overcoming of the educational contradictions. Due to the history of denial of teaching and cultural formation to the subjects who work and deal with the land, as well as the lack of recognition of their rights, and, starting from the consideration of the educational practices experienced and the students' and the educators' voices, this research discusses the PRONERA as a fair and salutary model of access to the education to the countryside workers' children, which should be respected and receive the necessary support from whom manages the education nationally. On the other hand, it debates the perspective of the construction of a new educational project, aiming at the Pedagogy of the Alternation as an educational and teaching alternative which moves forward in the teaching-learning process, contributing to a political-pedagogic change of the FAS of Castanhal, enlarging, this way, not only the process of agricultural technical-professional formation, but also the human one, and, above all, improve the work of social inclusion that it is still distant from most men and women of the Brazilian rural zone, resulting that the school does not remain, in fact, with its back to the life history and the world of its subjects.

Key – words: Pronera. Alternation. Countryside Education.

LISTA DE SIGLAS

CEFAP – Centro de formação da polícia militar do estado do Pará.
CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.
CIPES – Centro de Intercâmbio de Pesquisas e Estudos Econômicos e Sociais.
COAGRI – Cooperativa Agropecuária e Industrial.
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.
EAFIC – Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.
EAF's – Escolas Agrotécnicas Federais.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba.
IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.
IFET's – Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica.
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INDA – Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.
MINAGRI/USAID – Ministério da Agricultura – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.
PRODEM – Projeto de Desenvolvimento do Ensino Médio.
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.
SEF – Sistema Escola Fazenda.
SEMTEC – Secretária de Educação Média e Tecnológica.
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SUDAM – Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia.
TC – Tempo Comunidade.
TE – Tempo Escola.
TS – Tempo Socialização.
UEP's – Unidades Educativas de Produção.
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação.
UFPA – Universidade Federal do Pará.
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia.
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A TEMÁTICA	1
Das Experiências a Inspiração do Projeto	1
As Constatações e a Trajetória a ser percorrida	3
1. CAPÍTULO – I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – UMA FORMAÇÃO PARA O MERCADO (AGRÍCOLA) E NÃO PARA O CAMPO (AGRÁRIO)	9
1.1. Reflexões e Contextos: Marcas e Desigualdades do Modelo de Educação para Campo Brasileiro.....	10
1.2. Educação Profissional Brasileira: a Conjectura.....	10
1.3. A Modernização do Atraso e a Exclusão pelo Progresso.....	12
1.4. Educação Profissional Brasileira: Institucionalização e Dualismo Educacional..	15
1.5. Educação Profissional não é Transmissão de Conhecimentos.....	20
1.6. O Taylor-Fordismo na Educação e no Ensino Profissional Brasileiro.....	22
1.7. Educação e Ensino Técnico-Agrícola no Brasil e no Pará: o Ensino para Controlar e Disciplinar os Pobres.....	24
1.8. Educação Agrícola: a Preocupação com o Mercado.....	29
1.9. Mudanças e Possibilidades no Ensino Técnico Profissional.....	31
1.10. A recente Reorientação da Educação Profissional: a criação dos IFET's.....	33
2. CAPÍTULO II AGROTÉCNICA E PRONERA A EDUCAÇÃO COMO UM ESPAÇO DE UMA ARQUITETURA EM MOVIMENTO	38
2.1. Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: do Lugar ao Espaço de suas Práticas Pedagógicas	39
2.2. Da Localização à Organização Sócio-espacial de seu Ambiente Interno:	39
2.3. Da sua Fundação, das Alterações de seus Nomes e do seu Papel Social frente às Políticas dos Governos.....	45
2.3.1. Chega o dia do adeus	51
2.4. As Políticas dos Governos para o Ensino Agrícola.....	56
2.5. O PRONERA como Alternativa de Superação das Contradições Educacionais no Campo.	59
2.6. Educação no e do Campo: um Direito de se ter os Direitos Respeitados.....	61
2.7. Alternância: um Modelo Alternativo ao Ensino da Educação Formal.....	65
2.8. Repensar o Conceito.....	67
3. CAPÍTULO III - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA UMA ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO FORMAL NA EAFC	70
3.1. O Pronera na Escola: Outras Mudanças se Anunciam.....	71
3.2. A Chegada da Turma na Escola.....	71
3.3. Da Seleção dos Educandos e da Formação da Turma.....	72

3.4.	Da Estrutura Metodológica do Programa.	74
3.5.	Construindo uma Nova Proposta de Educação.....	77
3.6.	E AFC <i>versus</i> PRONERA: Alternância e Formação Integrada.	86
3.7.	Os Espaços de Vivência: Caminhos Alternativos para uma nova Prática de Ensino.	88
3.8.	Ouvindo as Experiências de Educandos (as) e Educadores (as).	94
4.	CAPÍTULO IV - BUSCANDO CONCLUIR: ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO – ELEMENTOS DE UMA REVOLUÇÃO SILENCIOSA.....	
	110
4.1.	O Trabalho e os Resultados da Pesquisa.	111
4.2.	A Instituição e seus Pressupostos de Ensino.	111
4.3.	A Diferença está na Prática Pedagógica Proposta pelo Pronera.....	112
4.4.	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: Comungando Sonhos e Desafios.	112
4.5.	Educação do Campo e Reforma Agrária: Faces de um mesmo Valor.	114
4.6.	A guisa de uma Conclusão.	115
4.6.1.	Para se pensar:	119
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
	ANEXOS	128

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Das Experiências a Inspiração do Projeto

Ao iniciar este trabalho duas lembranças me invadem a memória, fazendo-me viajar pelos percursos da vida que trilhei até o presente o momento. A primeira está relacionada a minha infância e ao início de minha juventude; lembro do tempo em que ainda quando criança e mesmo depois de jovem viajava para casa de meus avós maternos no interior do Estado para passar as férias e então me deparava com o modo de vida tipicamente rural. Meu avô, cedo levantava, raspava tabaco a fim de enrolar sua cigarrilha e em seguida, ainda na madrugada, saía de casa para caçar, no retorno fazia com que todos os garotos, meus irmãos e primos fossem para o roçado aprender os trabalhos de cultivo e plantação.

As nossas horas de brincadeiras, no quintal de casa de meus avós, sempre estavam marcadas pelas diversões ligadas ao mundo urbano, nada tinha haver com o espaço agrário onde estávamos, o importante mesmo é o que tempo passava numa outra velocidade e a vida para mim parecia ter sentido e prazer. Porém, uma coisa me despertou a atenção, naquela época jamais imaginava que um dia viesse ter uma relação profissional tão próxima com o mundo agrário, meio à realidade de famílias agrícolas, ribeirinhas, camponesas, extrativistas e tantas outras quanto o desenvolvimento desta pesquisa me permitiu conhecer e viver, compartilhando de dores e angústias, mas também de sonhos tão comuns aos sujeitos do mundo rural.

A segunda questão que toma conta de meu imaginário, viajando pelas lembranças que trazem à realidade atual, é o exercício da experiência de minha profissão. Ao todo, já se vão 20 anos de magistério, comecei meu trabalho no mundo educacional ainda quando estudante de graduação, lecionando a disciplina de Geografia em escolas da rede privada em Belém – capital do estado do Pará. Ou seja, minha vida foi marcada e muito mais relacionada com o modo de viver urbano, minha formação foi na cidade, o campo para mim sempre foi apresentado como exótico e sem perspectivas de mudança. Esta foi a leitura que carreguei em minha experiência profissional até me deparar com uma outra realidade deste mundo.

A história e a geografia que aprendi e que me ensinaram sempre apresentaram o campo num plano secundário, mas a partir de minha chegada ao espaço acadêmico da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – EAFC¹ no meio do ano de 2006, após ter sido aprovado em concurso público para professor efetivo de Geografia, influenciado pelas minhas relações com os educandos e de novas experiências profissionais proporcionadas por leituras e viagens a campo com profissionais da área técnica, me deparei com o despertar de outras e novas necessidades, tanto no que tange a minha formação quanto ao papel de educador e sujeito participe da formação profissional de indivíduos historicamente deslocados de conhecimentos que lhes sejam úteis e viáveis para a compreensão política e o despertar sócio-cultural da vida. Senti aí a necessidade de realizar um trabalho diferenciado para com os jovens de origem predominantemente do campo; um outro olhar histórico e geográfico era necessário. A realidade discente da instituição mostrava e exigia – como ainda hoje continua a exigir – o repensar de minhas práticas pedagógicas, não poderia eu, um professor formado no meio urbano lidar e nem trabalhar com as mesmas visões de mundo que distanciam os sujeitos do meio rural e agrário do mundo em que eles vivem e constroem, e se reproduzem. Razão pela

¹ A partir da criação do IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, a EAFC tornou-se um campus da referida instituição, porém para entendimento melhor deste trabalho será sempre feita referência ao Campus Castanhal como Escola Agrotécnica Federal.

qual inicialmente pensei em discutir no projeto sobre a importância da Geografia para a formação profissional dos técnicos agrícolas, mas o envolvimento e as experiências de campo engendradas após o início do funcionamento da turma do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na escola me levaram a entender e perceber não apenas a importância, mas, sobretudo a necessidade, a valorização e o crescimento dos debates referentes à Educação no e do Campo, levando então minhas reflexões a trilharem outros caminhos e desafios.

Neste sentido, e diante das realidades agora vivenciadas pela escola, entendi ser no presente momento de maior valia o estudo sobre a possibilidade da construção da Educação do Campo no espaço da EAFC a partir da experiência do Pronera – objetivo geral deste trabalho, uma vez que o Programa “avança na promoção de uma cultura do direito de todos à educação de qualidade no meio rural, inovando na formulação de uma Pedagogia do Campo.”² Portanto, a questão que envolve a importância da Geografia na formação profissional de técnicos agrícolas fica para um posterior trabalho de maior envergadura, até por que tradicionalmente nos espaços das instituições de ensino técnico profissional, a exemplo da instituição em que trabalho, as disciplinas de humanas sempre foram e ainda são pouco valorizadas pelos educandos, além de marginalizadas por colegas da dita área técnica, sendo pelos mesmos reduzidas a quase nada, como se os conhecimentos humanos não fossem necessários à vida prática de educandos (as).

O Pronera é compreendido neste trabalho como uma das alternativas à educação formal/tradicional encontrada no ensino técnico agrícola, uma vez que ao fazer uso dos princípios da Pedagogia da Alternância como elemento balizador do processo de formação permite além da inclusão de um maior número de educandos, também adequar o processo de formação dos jovens à realidade histórica de (re) produção da vida destes em seus *espaços de vivência*³, promovendo assim a oportunidade de uma justiça social.

No dizer de Molina (2004, p. 84) o Pronera constitui-se hoje numa demonstração de amplas possibilidades da ampliação das oportunidades de inclusão e justiça social, podendo ser muito bem tomado e adotado como referência para se pensar em mais políticas públicas de educação aos sujeitos do campo, até porque “ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da sua unidade da terra que os une por objetivos comuns.”

Pensando numa adequada preparação profissional de minha pessoa e assim poder contribuir para uma melhor formação dos educandos da escola, comecei a busca por uma maior aproximação com a realidade que os mesmos vivem em seus *espaços de vivência*. Nesta perspectiva iniciei um trabalho de integração com os colegas professores (as) da chamada área técnica, onde então foi possível realizar em conjunto com os mesmos algumas “visitas técnicas” (aulas em campo) a fim de pensar na elaboração de um conteúdo diferenciado do convencional existente na escola, ou seja, buscando uma aproximação com a realidade dos (as) educandos (as) que a instituição recebe e trabalha.

Minha primeira experiência de campo deu-se no assentamento Benedito Alves Bandeira, no município de Acará, nordeste do Estado, onde passei dois dias acompanhando e contribuindo com algumas orientações sócio-espaciais aos educandos do Curso de Agropecuária, nível pós-médio. Inquietações e angústias me acompanharam posteriormente. Surgindo daí a necessidade de repensar a prática pedagógica e a metodologia de ensino no ambiente escolar, com o propósito de atender a realidade dos (as) educandos (as) da Educação

² ANDRADE e PIERRO, 2004, p. 49. In: *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Ver bibliografia.

³ O que conceituo enquanto *espaços de vivência* compreende os lugares de origem dos educandos e seus familiares, o que de uma outra maneira pode ser denominado por outros autores de comunidade.

Agrícola da EAFC, com base nos princípios da Educação do Campo, possibilitando uma maior e melhor formação e qualificação dos mesmos.

As Constatações e a Trajetória a ser percorrida

Analisar a formação profissional no Brasil hoje só é possível numa perspectiva que procure dimensionar os campos de força que se configuram e que tensionam seja o debate teórico sobre a questão, sejam as práticas levadas a efeito no cotidiano das instituições educativas ou mesmo simplesmente as propostas delineadas em seus projetos político-pedagógicos, e, em última análise, em seus currículos de formação profissional. (SOARES, 2003, p.08)

Analisando o ensino da educação agrícola, a partir da experiência vivida e da realidade percebida e encontrada na EAFC⁴, desde o momento de minha chegada à instituição, pode-se dizer que o objeto da educação agrícola em seu bojo é o capital, onde os educandos aparecem apenas enquanto instrumentos do processo de satisfação mecanicista do mercado. O sujeito deste modelo de educação é o Estado⁵, principal agente pensante e, por sua vez, comprometido com a lógica da maximização capitalista, tendo como seu conteúdo, a forma tecnicista de ensinar, levando em consideração apenas o aparato técnico e – como para contrabalançar – o humano superficial, que na essência, serve ao velho modelo de agricultura dita moderna.

Neste sentido, parti do pressuposto de que historicamente, o ensino e o modelo de educação trabalhados pela EAFC sempre buscou atender aos interesses do capital, conforme as exigências do mercado de trabalho, pautando-se numa prática educativa dual e fragmentária, distante da realidade dos sujeitos do campo, em outras palavras, dos seus próprios educandos, negligenciando e subvalorizando os conhecimentos e os saberes populares do mundo do campesinato.

Pois, como é possível observar, o próprio folder de divulgação do encontro pedagógico da instituição afirma que

Desde sua fundação, em 1921, até 2003 o currículo enquanto prática de significação em sala de aula, na EAFC – PA apresentou como características: **a ênfase nos conteúdos de formação técnica, a dicotomia entre os conteúdos direcionados à Área Técnica e os conteúdos direcionados à Formação Geral. A valorização desses conhecimentos na organização curricular da EAFC – PA ao longo de sua trajetória não possibilitou a construção crítica social dos conteúdos.** (ENCONTRO PEDAGÓGICO, FOLDER, 2009, grifos meus).

Ainda enquanto pressupostos, entendo que a concepção de educação e ensino que prevalece no interior da EAFC, apesar das tentativas de mudanças, parece obedecer ao princípio da lógica desenvolvimentista, em que a ideologia dominante promove a efetivação de relações invertidas e desconexas com o espaço-tempo dos educandos, pois ao conectar linearmente as relações entre produção, consumo e educação, acaba “mascarando as relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade entre nações, regiões e entre grupos ou classes sociais”, como afirma Frigotto (2005, p. 16). E,

⁴ É importante observar que na atual conjuntura a EAF de Castanhal vem ensaiando promover uma mudança em sua estrutura curricular, adotando um outro perfil de educação, voltada para a realidade do campo e dos seus sujeitos, sendo este processo hoje seu principal desafio frente a tradição e o conservadorismo que ainda se faz presente dada sua história do passado.

⁵ Mesmo que na atualidade o estado brasileiro venha desde 2004 apontado para uma proposta de educação baseada no ensino integrado.

por estar no interior de uma sociedade capitalista, é que trabalha a noção de capital humano como ferramenta, ou seja, formação/preparação de mão-de-obra, argüindo-se do discurso de que vive-se numa sociedade do conhecimento, onde o que vale atualmente é a pedagogia das competências voltada exclusivamente para a empregabilidade, a competitividade e a organização do trabalhador na dinâmica do mundo do trabalho.

Portanto, pensando entender a realidade atual da instituição, uma das hipóteses que levanto neste trabalho, parte do princípio de que o maior problema da EAFC é a questão teórica e prática, primeiro por não ter ainda conseguido romper com as velhas contemplações – visões de mundo que apresentam o urbano como sinônimo do moderno e de saída econômica para a população do campo; segundo por não conseguir avançar na definição de uma práxis educativa, uma vez que concebe a práxis da educação enquanto atividades pedagógicas isoladas e, portanto, carentes de uma integração político-pedagógica e educacional de fato.

Neste contexto, algumas interrogações são pertinentes no que concerne à prática pedagógico-educativa desenvolvida e até então encontrada no ambiente escolar da instituição: o que se aprende na escola faz sentido no contexto da vida dos educandos? A educação praticada na EAFC será uma educação para a liberdade? Diante das contradições e da permanência de práticas tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, não estaria a escola entendendo a educação ainda enquanto transmissão e acumulação de conhecimentos? Está o ensino da EAFC atendendo as necessidades sócio-econômicas e culturais de seus educandos?

De certo, que o ambiente acadêmico da EAFC vem e tem tentado respirar um outro ar educacional; nos últimos dois/três anos⁶ a escola lançou-se no desafio de construir uma nova educação e por conseguinte um novo ensino; porém, acredito, que nem tanto pelas exigências estabelecidas pelo Decreto Lei 5.154/04⁷, do governo federal, mas sobretudo, em virtude da aproximação e dos diálogos estreitados dos sujeitos que integram a instituição com os movimentos sociais, buscando desta forma a adoção de um ensino integrado, pautado na proposição da Educação do Campo.

Mesmo entendendo todos os esforços nestes últimos anos na busca por uma nova metodologia educacional, apesar de tudo, levanto a hipótese de que a EAFC ainda vem trabalhando com um método tradicional de ensinar, ou seja, ainda vem permanecendo presa as armadilhas da velha mas metamorfoseada⁸ educação bancária, que trata o aluno como depósito de conhecimentos e saberes pré-estabelecidos/definidos por um corpo pensante, como se soubesse de fato as necessidades dos educandos. O surgimento da possibilidade de se desenvolver um trabalho educacional voltado às necessidades dos sujeitos do campo, tem provocado no meio de parte do corpo docente uma resistência em aceitar as propostas de mudanças, sendo perceptível neste cenário a existência da tensão entre a forma nova e a tradicional de se fazer escola e se construir uma nova educação. O reflexo da tensão existente é a dificuldade de se promover a construção de um ensino integrado e de se colocar em prática as propostas pedagógicas que possibilitem a formação de um novo alunado, ou seja, de sujeitos autônomos, coletivos, solidários, felizes e livres e não indivíduos rancorosos, egocêntricos, introspectivos, tristes e subservientes.

⁶ Apesar de se falar em uma mudança desde 2003, não consegui ver em minhas pesquisas nenhum indício de mudança profunda de fato, a não ser a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância, mas sem as mesmas metodologias usadas com a atual turma do Pronera.

⁷ O Decreto Lei 5.154/04 com todas suas controvérsias acena para a possibilidade da construção de um ensino médio que trabalhe uma formação integrada à educação profissional, diferentemente dos pressupostos básicos do Decreto Lei 2.208/97 que apontava para um maior dualismo e fragmentação na educação brasileira.

⁸ A metamorfose da educação bancária, entendo que se dá em cada momento histórico da educação nacional, pois a cada período de mudança, este modelo de educação vai se enquadrando para atender os interesses de quem a defende, exercendo sempre uma função mercadológica.

Por outro lado, mesmo hipoteticamente, percebo também a construção e/ou a descoberta de um novo projeto de formação na EAFC, enquanto fruto da aproximação e dos diálogos com os movimentos sociais, o que permitiu o funcionamento da turma do PRONERA, que em meu entendimento está por contribuir para o desenhar de uma nova proposta de educação e ensino. Nesse caso, penso que verifica-se hoje no interior da vida acadêmica da escola uma busca – mesmo que contraditória diante das dificuldades e permanência do tradicional – pela Educação do Campo e não para o campo, como é o comum e o habitual das escolas que existem no meio agrário.

Nesse ínterim, trata-se, pois, de reconstruir seu espaço para que não continue sendo um “veículo de desigualdades sociais”, conforme afirma Santos (2007). Para tanto, é necessário que, ao mesmo tempo, se promova também a reconstrução da sociedade que compreende e forma/produz o espaço escolar/acadêmico, para que assim não se crie e nem se preserve desigualdades e exclusões sociais que ao longo do tempo se reproduzem e se ampliam.

Se, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro falta um sistema novo para modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual *para chegarmos a criação de um sistema novo de economia, de modelo de desenvolvimento e assim modificarmos nossas condições sociais, onde então poderemos ter um novo sistema de ensino e educação*. (MARX e ENGELS, s/d, p. 15 apud SANTOS, 2001, grifos meu).

Em outras palavras, trata-se de se reestruturar o espaço e a estrutura social que compreendem a escola, dando uma outra função aos seus objetos geográficos, para que não mais sejam concebidos com um fim capitalista, a fim de que ao mesmo tempo os seus novos objetos espaciais nasçam com uma finalidade, uma essência e um caráter eminentemente social, em consonância com um novo modo de pensar, agir e fazer, isto é, ensinar, produzir e formar, “destinados sobretudo a ajudar a liberação do homem e não a sua dominação” (SANTOS, 2007, p. 82).

Nestes termos, defendo a tese de que a escola vive hoje, um considerável processo de transição, este proporcionado por uma situação peculiar que mexeu com a dinâmica da escola, dando uma outra dinamicidade ao funcionamento do ambiente acadêmico, criando um outro perfil de busca e construção de modelo educacional, que foi o recente: início da turma do PRONERA, que veio, apesar das tensões e murmúrios contrários, trazer ao espaço escolar uma nova lógica de se pensar o ensino, a escola e a educação, logo, o processo de formação dos (as) jovens educandos (as) que a instituição recebe.

A transição pela qual a escola está passando na atualidade, percebe um profundo significado, não enquanto produto de uma simples reforma curricular, nem da busca de satisfações pessoais, pois, o que vale não é a obra em si, não é a estrutura física do espaço, nem tão pouco da obediência de exigências políticas pré-estabelecidas pelo governo, mas fundamentalmente da mudança da estrutura humana, social de cada uma das pessoas que constituem o empreendimento ético e político da instituição e estão dispostas a reformar o pensamento.

Considerando tais perspectivas o processo investigativo que baseou este trabalho foi concebido e orientado por objetivos específicos, tais como: analisar, contextualizar e identificar os pressupostos que guiam o ensino na EAFC; buscar entender os princípios que orientam a política pedagógica adotada pelo Pronera; pesquisar e compreender a visão de educadores e educandos sobre a importância da Pedagogia da Alternância para a formação humana e profissional dos educandos; propor a metodologia pedagógica da Educação do

Campo como alternativa de superação das incoerências produzidas pela política das competências presentes no ensino técnico agrícola.

Buscando perceber as respostas, bem como a coerência dos fatos que explicitam os objetivos aqui apresentados e por entender que dentro deste processo se faz necessário o conhecimento *in loco* das especificidades dos espaços de vivência dos educandos, adotei enquanto metodologia três questões chaves: a aplicação de DRP – Diagnóstico Rápido Participativo, a observação participante e a realização de entrevistas semi-estruturadas com educandos do Pronera e das turmas regulares da escola e com educadores participantes e não-participantes do Programa.

No que tange a realização do DRP este foi desenvolvido mediante a busca de se entender algumas das especificidades dos educandos e de seus pares, bem como compreender a partir do conhecimento *in loco* as necessidades e as carências concernentes ao processo educativo e de formação ora desenvolvido e proposto pelo Programa. Nestes termos, buscou-se perceber o modo de vida dos sujeitos, desde suas atividades econômicas desenvolvidas, os sistemas de produção com os quais trabalham, a participação dos sujeitos na renda familiar, o grau de escolaridade, dentre outras características comuns sobre suas realidades histórico-geográficas.

A aplicação do diagnóstico mostrou-se fundamental para os avanços da pesquisa, uma vez que o mesmo contou com a participação direta dos educandos, que ficaram responsáveis pela elaboração deste, além disso a realização deste instrumento de trabalho foi acompanhada da observação participante através de visitas nos assentamentos onde os educandos residem, a qual proporcionou uma troca de experiências no que tange o processo de ensino-aprendizagem, a constituição e o amadurecimento de novos diálogos com os familiares, bem como para a percepção dos valores e da vida dos sujeitos do campo.

A vivência experienciada demonstrou o quanto a escola não é o único lugar onde se faz educação e que a educação é exercida também pelo o que o ensino formal não valoriza – uma vez que prende-se nos preceitos da pedagogia das competências, ou seja, nas práticas da reprodução econômica – os trabalhos no e do campo, além da multiplicidade cultural dos sujeitos que ali vivem e se reproduzem.

Sendo assim, é preciso, pois, deixar dito e se ter consciência de que a competência mais importante que a escola poderia promover deveria ser muito mais ampla, tendo o trabalho como a essência da história da existência humana, porque se constitui e se perfaz na mediação ontológica e histórica do processo de produção de conhecimento; estando voltada em valorizar e respeitar os saberes já trazidos pelos educandos, desenvolvendo o incentivo de aprender continuamente, ou seja, aprender a apreender ao longo de toda a vida, favorecendo a auto-estima, a redescoberta de valores, a autonomia, a solidariedade, o respeito às diferenças e por extensão, à coletividade e à emancipação do ser humano.

Nestes termos, é preciso entender e se compreender que o trabalho não é e nem pode ser considerado apenas no plano do *homo faber* sob o risco de perder a essência da simplicidade e da ética humana para as práticas simplórias da reprodução do capital, base da degeneração da vida e do conhecimento científico.

Concordando com as análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a respeito da educação básica de nível médio, trata-se, pois, de partir do pressuposto de que a educação é um direito social e humano universal, constituindo-se na condição essencial “para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” (2005, p. 15). Superando-se desta forma a visão de mundo que entende a formação profissional unicamente como adestramento e adaptação às exigências demandadas pela lógica do capital e do mercado.

Nessa perspectiva construí meus estudos, procurando delinear, como a política da educação técnica-profissional no contexto da história do sistema educacional brasileiro

elaborou planos e programas que traduzem a formação de um perfil profissional voltado às diretrizes das políticas do capital e dos interesses do mercado. A análise que teci nesta Dissertação percebe como alicerce uma perspectiva crítica, buscando as inspirações presentes nos trabalhos de Paulo Freire, Moacir Gadotti e tantos outros, que como diz a professora Ana Dantas Soares “trazem a lição do sonho possível, da coerência e persistência nos ideais e da paixão pela educação e pelo ato de educar se educando”. (2003, p. 04).

No que tange minha fundamentação teórica, a mesma vai perceber como base os estudos e ensinamentos de Morigi, que tratando a respeito da problemática educacional no Brasil, salienta que

O problema da educação não se apresenta somente no meio rural, mas ali a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de produção de conhecimentos, de cultura e de subjetividades, pois é tomado como lugar do arcaico, do atraso, do matuto, sendo deixado de fora das prioridades das políticas públicas. (MORIGI, 2003, p. 27).

O referencial teórico do presente trabalho buscou outras contribuições que se basearam nos estudos de professores (as) pesquisadores (as) que trabalham com a Educação do Campo, dentre os quais destaca-se César Benjamin, Edgar Kolling, Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, dentre outros. No que tange as análises do processo de formação e organização do espaço social e econômico brasileiro busquei me apoiar nas contribuições de Bernardo Mançano e de pensadores como Celso Furtado e Jacob Gorender.

Nos dias atuais, penso que um dos maiores desafios para a educação escolar está de um lado, em saber despertar o conhecimento, a curiosidade e ânsia pelo saber, e, de outro, em encontrar o sentido, a paixão e o amor pela vida, e assim promover a construção da coletividade, pois do contrário os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estarão condenados à alienação, fadados ao desânimo, à desumanização e ao mero exercício da repetição de um conjunto de atividades técnicas/laborais cujo único fim social é a fragmentação dos indivíduos. Refletir sobre isso neste trabalho é um primeiro passo.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro busca promover uma contextualização histórica da educação frente ao processo de formação e organização sócio-espacial do Brasil, perpassando pela herança colonial da estrutura fundiária do país, discutindo o processo de (re) territorialização do capital, observando que a precariedade do modelo educacional é, pois, uma desterritorialidade funcional, simbólica e cultural das classes populares frente aos interesses políticos da propriedade privada e da renda capitalizada da terra, voltados às benesses do mercado. Seguindo esta linha de raciocínio, ao final do presente capítulo, busco promover uma análise conjuntural do processo de institucionalização da educação profissional brasileira, percebendo dentro de suas contradições o papel e a história do ensino técnico-agrícola no país e no tão diverso estado do Pará.

No segundo capítulo, procuro situar a EAFC no tocante ao seu papel aos jovens, na grande maioria filhos (as) de trabalhadores rurais, historicamente esquecidos pelo Estado no que tange uma educação de qualidade e a uma formação para a vida, em que os mesmos possam não fugir de sua realidade, mas contribuir para um processo de mudança e transformação do quadro socioeconômico e educacional existente nos seus espaços de vivência. Neste sentido, argumento que a educação no ensino técnico-profissional existente na instituição, caracteriza-se por uma conformação transmitida/incutida aos educandos; uma conformação que os coloca fora do mundo objetivado, além de promover uma cabal alienação dos mesmos, impossibilitando-os de qualquer possibilidade de transformação social, de mudança desse mundo, que lhes é quase sempre, apresentado/vendido como “natural”, “próprio”, imutável e definitivo, como que se fosse e/ou estivesse pronto e acabado.

A título de proposta considera-se o Pronera como uma alternativa de superação das dicotomias existentes no sistema educacional, especialmente no ensino técnico-profissional brasileiro, por isso então têm-se como defesa das argumentações apresentadas a Educação do Campo como um direito humano, historicamente justo, e que por isso mesmo deve ser respeitado e considerado enquanto alternativa ao modelo de educação formal existente no ensino técnico-agrícola.

No terceiro capítulo, procuro a partir da mostra dos resultados da pesquisa, discutir a Pedagogia da Alternância, considerando assim as experiências do Pronera enquanto uma alternativa à educação técnico-profissional, especialmente no que tange ao ensino agrotécnico. Logo, apresento como alternativa à Pedagogia dos Conteúdos ainda dominante nas escolas agrotécnicas, a exemplo da EAFC, a adoção de um modelo educacional baseado nos princípios da Educação do Campo que aponta como estratégia a construção de um novo modelo de desenvolvimento econômico, social e ambientalmente sustentável. Neste sentido, apresento a Pedagogia da Alternância como uma das possibilidades viáveis à superação das contradições existentes no sistema educacional tradicional da instituição, incentivadora de novas perspectivas no interior da mesma.

Por último, no quarto capítulo, busco à guisa de uma conclusão, estabelecer uma síntese do trabalho realizado, apresentando uma relação direta dos objetivos específicos propostos com as observações tiradas e os resultados alcançados pela pesquisa. Desta forma, para cada um dos desafios traçados pelos objetivos inicialmente aqui postos, aponto uma dada reflexão que vem em síntese clarificar os estudos por mim realizados.

1. CAPÍTULO – I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – UMA FORMAÇÃO PARA O MERCADO (AGRÍCOLA) E NÃO PARA O CAMPO (AGRÁRIO)

1.1. Reflexões e Contextos: Marcas e Desigualdades do Modelo de Educação para Campo Brasileiro.

Ao refletir acerca da educação nas áreas rurais não se torna difícil perceber que a mesma se apresenta enquanto uma realidade deficiente, não apenas do ponto de vista da escolarização, mas também e sobretudo, da formação profissional das famílias rurais, que deverão estar inseridas na realidade social. Conforme Pinto et al. (2006), no que tange ao acesso à educação, na área rural existe apenas oferta para o atendimento de 24, 9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos. Nota-se assim a existência do grave problema do atraso escolar, além do já conhecido elevado índice de analfabetismo que atinge as populações, sejam elas jovens ou adultas, das áreas rurais do espaço geográfico brasileiro.

O modelo de educação que existe no país, em especial aquela que esta voltada para os sujeitos que vivem e se reproduzem no e do campo revela a imagem de um sistema educacional fora do espaço-tempo dos seus atores sociais.

Historicamente a educação brasileira foi pensada de acordo com os interesses de quem sempre pensou e gerenciou o processo de (re) organização do espaço: as elites dirigentes. Em cada momento histórico o sistema educacional brasileiro atendeu as estratégias da maximização do capital, sendo desenhado de acordo com as lógicas que nutrem e sustentam o mercado. O que significa dizer em outras palavras que o modelo de educação pensado para o mundo rural sempre foi baseado na visão de manter e reproduzir o espaço econômico das atividades agrícolas dominantes e existentes no país, em detrimento da vida e em nome da desvalorização de homens e mulheres do campo, que entendem e trabalham a terra como meio de vida e não de negócios.

Neste primeiro capítulo, tento mostrar a maneira como o agrário ao longo da história da formação do espaço territorial brasileiro foi e ainda vem sendo esquecido pelas políticas educacionais elaboradas para os sujeitos do campo, mediante a adoção de um sistema de ensino que não considera os valores daqueles que trabalham, lutam e lidam com a terra, mas preconiza uma preparação de mão-de-obra que atenda as ingerências do mercado externo, fazendo do campo um espaço de produção e exportação de produtos agrícolas e um território de geramento e manutenção de contradições e conflitos sociais.

1.2. Educação Profissional Brasileira: a Conjectura.

“Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se este tempo regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a sociedade necessitará de outras escolas”.

Antônio Nóvoa

Partindo do pensamento de Antônio Nóvoa, pode-se dizer que o tempo sem escolas era um tempo de maior exclusão e elitismo, em que os sujeitos trabalhadores do campo, como também os da cidade estavam alijados do processo educacional formal que se conhece. Mesmo depois, ou seja, do tempo da criação e existência oficial das escolas, o processo de exclusão dos filhos trabalhadores continuou, ou seja, o ensino sempre esteve voltado para poucos, os estudos, a cultura, o conhecimento não se destinavam para os infelizes, pobres desvalidos, logo, a educação que se tinha e se empregava estava na lógica do poder elitista dominante, não podendo assim estar voltada para os pobres trabalhadores. De acordo com

Araújo (2007, p. 52) o sistema educacional público e gratuito era caracterizado por um profundo processo de exclusão, sendo a formação profissional da época de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos ‘humildes, pobres e desvalidos’. O autor argumenta que esta foi a forma encontrada pelas elites para assegurar a ordem e a legitimação da estrutura sócio-econômica do período colonial.

Conforme Araújo (2007), dentre os propósitos da formação profissional destinada/oferecida aos *destituídos da fortuna* também era o de tornar digna a pobreza, preparando-os tecnicamente para o trabalho – um trabalho, penso eu, pesado, como o agrícola era e ainda é considerado – por meio de um processo educacional, considerado qualificado, socialmente útil, e, sobretudo, legitimador da dignidade dos trabalhadores; por outro lado, a formação profissional mantinha assegurada a continuidade do processo discriminatório em relação às atividades manuais antes desenvolvidas apenas pelos escravos.

Há na sociedade brasileira contemporânea, diversas situações em que se dá a elitização do ensino, seja tanto pelo que é mais comum, isto é, pelo preconceito e a marginalização que se reproduzem nas escolas, dentro ou fora das salas de aula, ou mesmo pela contínua e histórica dificuldade de acesso, que em especial os sujeitos do campo percebem para chegarem até a escola.

Carvalho (2003) refletindo a respeito das incertezas que nos últimos anos acompanham a história, observa que no século XXI, um dos maiores dilemas a ser enfrentado pela humanidade, é o da “sociedade sem emprego”. Logo, neste cenário de calamidade, a qualidade da formação profissional é apontada pela autora enquanto uma das possibilidades da superação deste dilema, especialmente em um tempo que os pressupostos dos empregos então criados é que estão a exigir um aumento das qualificações.

Nestas bases, entendo que a luta por teto, trabalho e emprego por parte dos milhões de desempregados dos espaços das cidades, é a mesma luta pela terra dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e esta se apresenta na base da luta pela construção da educação no e do campo, uma educação pensada pelos seus próprios sujeitos, atores que são de sua história e de sua cultura, atores esses, que são os únicos que de fato conhecem a história e a geografia do lugar em que vivem e se reproduzem, e por isso mesmo que o movimento é uno e múltiplo ao mesmo tempo, singular e plural em sua coletividade.

A luta do movimento *Por Uma Educação do Campo* constitui-se na sua essência um sujeito coletivo, pois percebe sua espacialidade construída na territorialização dos movimentos sociais do campo, como exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, formado por sujeitos camponeses que como bem observa Fernandes (2001) “falam suas próprias linguagens”, percebendo portanto sua própria identidade, sendo produto “da lógica desigual do modo capitalista de produção”. Assim sendo, os movimentos sociais do campo são resultantes das realidades em que seus sujeitos foram de uma forma ou de outra, obrigados a terem que se inserir e por conseguinte dentro de suas limitações e forças lutarem pela sua reprodução e sobrevivência, daí que suas lutas incessantes pela autonomia política despertam e conquistam a admiração e o respeito de alguns e aversão de outros.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) “a luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é tarefa de um processo educativo emancipatório”. Historicamente, como é de conhecimento, o desenvolvimento da sociedade brasileira, sempre percebeu como resultado de suas relações geradas, a interação campo-cidade, esta, porém se deu via um processo de submissão. O resultado disso foi e é a histórica marginalização à que o campo e seus sujeitos, homens e mulheres foram submetidos, sendo estereotipados pela ideologia dominante como fracos e atrasados, tratados como *Jeca Tatu*, um alguém que precisa ser redimido pela modernidade, sendo esta a condição estabelecida para poder então se integrar à totalidade do sistema econômico e social, ou seja, à danosa e injusta, porque incompatível e excludente lógica do mercado.

No bojo dessas reflexões, é oportuno recorrer a Morin (1999, grifo do autor) “a EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa”, ensinando-lhe a viver e ao mesmo tempo assumir sua condição humana, o que pressupõem a construção e o enraizamento da própria identidade das pessoas/dos indivíduos, como sujeitos livres que são e nascem e autônomos que devem ser, em outras palavras, pressupõem a luta pela emancipação dos indivíduos enquanto pessoas unas e coletivas que são (somos) e se constroem.

1.3. A Modernização do Atraso e a Exclusão pelo Progresso.

A histórica marginalização à que os sujeitos do campo foram submetidos, é fruto em grande parte do tipo/modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado brasileiro e suas elites, que priorizou o crescimento e a individualização econômica⁹ da cidade em detrimento das questões sociais no e do campo.

Antes dos primeiros indícios de aceleração do processo de industrialização vivido pelo país, ou seja, até o final da década de 1920, a economia brasileira percebia uma base predominantemente rural, estando assentada a *grosso modo* no que podemos chamar de modelo primário-exportador, em que o setor agropecuário se constituía no setor dominante. Sobre este processo, observa-se que

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da desconsolidação do empresariado rural e a da evolução do proletariado industrial. Na década dos vinte, os sinais de aparecimento de novo modelo se apresentam de maneira mais manifesta pela presença de desarmonia de valores, interesses e expectativas de diversos agrupamentos. A inquietação social e a efervescência ideológica servem para demonstrar a afirmação. Tanto uma quanto a outra são frutos do desajustamento entre dois conjuntos de relações sociais: aparecimento de novas camadas e existência de tradicional sistema de classes; enfim, pode-se falar, no momento, na presença de “classes residuais” e de “classes emergentes. (NAGLE, 1976, apud. OLIVEIRA, 2007, p.26)

Assim, veio a industrialização, mas com a mesma veio também o aprofundamento das mazelas sociais de grande parte da população, tanto no campo quanto na cidade. Neste sentido, a história do Brasil e dos brasileiros continua a trilhar os velhos caminhos tortuosos. A industrialização veio, mas não fez uso nem muito menos exigiu a incorporação das massas de trabalhadores rurais.

O processo de aceleração da industrialização e a sobrevivência do velho e antigo latifúndio, foram e tornaram-se compatíveis no Brasil, constituindo-se assim em um bom negócio diante do cenário da questão agrária, uma vez que as burguesias urbanas e as elites agrícolas e/ou agrárias tomaram fôlego para deturpar e tentar destruir com a luta dos trabalhadores (as) rurais, daí a propaganda e o discurso para a não realização da Reforma Agrária.

Na verdade, o que se pode depreender é que historicamente no Brasil, nunca houve condições favoráveis para uma decisão precisa de natureza política, com o propósito de eliminar o latifúndio e por conseguinte seus efeitos danosos. Ou seja, até hoje a sociedade

⁹ A individualização econômica a qual me refiro, diz respeito às prioridades dos investimentos econômicos nos centros urbanos, como objetivo de atender as exigências impostas pela lógica do mercado.

brasileira continua por conta das medidas políticas do Estado e de seus respectivos governos a se submeter aos grandes grupos e corporações econômicas que continuam a controlar e dominar a terra, desvalorizando e desqualificando o pequeno agricultor e os demais sujeitos da agricultura familiar e/ou camponesa, o que representa a consideração da terra como uma herança de um passado colonial e escravocrata.

A política geral do Estado no que tange a questão agrária é extremamente conservadora, o que legitima a arbitrariedade dos grandes fazendeiros, promovendo-se desta forma a continuidade das injustiças e a reprodução do espaço de manutenção da mesma estrutura fundiária dominante e existente no país.

Refletindo a respeito da luta pela terra no Brasil, bem como no quadro social do país, fortemente marcado por desigualdades de todas as ordens, a professora pesquisadora Gelsa Knijnik observa

O Brasil é dos países que apresenta uma das maiores concentrações fundiárias do mundo. Esse quadro, que tem suas origens no início do período de colonização, tornou-se mais acentuado nas duas últimas décadas do século passado e tampouco tem sido significativamente alterado neste início do novo milênio. Tal intensificação da concentração fundiária está historicamente associada ao avanço do capitalismo no campo, que promoveu uma série de modificações no meio rural. Houve uma acumulação acelerada do capital, produzindo, como consequência, uma maior concentração de terra, uma centralização no controle dos diferentes setores da economia e a introdução da agroindústria e de uma agricultura moderna, mais destinada à exportação. (KNIJNIK, 2006, p. 26).

Nota-se, portanto, que desde que o Brasil foi constituído enquanto um novo Estado nacional, as elites dominantes promoveram uma intangibilidade do acesso a terra, assim, historicamente, nunca se promoveu qualquer tipo de programa de distribuição de terras aos grupos marginalizados social, econômica e culturalmente falando, como por exemplo libertos, pobres ou imigrantes. Nestes termos, o fechamento do acesso à terra por parte da população pobre se constituiu na garantia fundamental da hegemonia plantacionista da ordem social vigente, herdeira de uma sociedade escravocrata e colonial.

No Brasil, o campo e a cidade, o comércio, a indústria, os serviços e a agricultura, ao longo da história se constituíram face à ajuda e o apoio do Estado brasileiro – sempre dócil e subserviente aos desígnios do grande capital e dos interesses hegemônicos – em fontes de extração e ampliação de mais-valia. O produto desta histórica evolução e particular manifestação do capitalismo no Brasil foi o geramento de uma das sociedades mais desiguais e um dos espaços mais segregadores que existe no planeta.

Analisando a história da formação do Estado brasileiro, pode-se depreender que desde seu nascimento e constituição formal, vem se promovendo uma oficialização associada a uma institucionalização de uma cidadania seletiva e excludente, voltada unicamente e tão somente para uma elite, com uma clara segregação entre os sujeitos. É a cidadania da demonstração e da invisibilidade dos direitos, de um lado sujeitos/cidadãos ativos, que usufruem do direito ao exercício dos direitos civis e políticos, e de outro, elementos/seres humanos passivos, possuidores somente do direito a não ter direitos, ou que gozando dos poucos acessos aos poucos direitos civis que lhes são concedidos, são e ficam privados de participar da dinamicidade da vida política e econômica do país; realidade esta que cabe a maior parte dos sujeitos que formam e compreendem a nação brasileira.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10) analisam que, “os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados”. Portanto, a concentração e ampliação dos latifúndios, combinadas a patrimonialismo e à elevada acumulação capitalista, perceberam como estrutura

de suas reproduções funcionais o atraso na agricultura, na questão agrária, bem como a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, a ampliação e o inchaço do setor terciário com alta exploração de mão-de-obra de baixo custo.

O Brasil mudou é verdade, mas as mudanças vivenciadas pelo país não deram nenhum e qualquer passo na direção de se promover um rompimento com o passado colonial, engrossando suas fileiras de injustiças, que se acumulam e se reproduzem em todos os espaços ao longo dos tempos e da história.

A evolução da economia brasileira de predominantemente rural para urbana e industrial que é até os dias de hoje, foi marcada como bem se sabe por uma industrialização de caráter substitutivo e por uma urbanização essencialmente ensejada pela intensificação do êxodo rural e conseqüentemente pelo aprofundamento das mazelas e contradições sociais e econômicas sentidas e vividas pelas massas trabalhadoras da cidade e do campo, que viram e tiveram seus direitos sociais – como a educação – negados e expropriados, além de suas vidas malogradas ao abandono e ao descaso político.

De acordo com Costa Neto (2007), a partir da década de 1950, inicia-se no Brasil a fase da produção de bens de capital, fato que irá demandar uma mudança no plano educacional do país. Neste sentido, a educação, bem como a preparação do homem do campo estiveram voltadas desde então para o progresso tecnológico, que na época passou a orientar o modelo industrial a ser seguido pela agricultura no Brasil. Na década seguinte, o campo percebe o surgimento de um novo modelo produtivo, dada a intervenção de modernos equipamentos e maquinários, o que para Costa Neto (2007) significa o início da chamada era da modernização conservadora em associação com a então revolução verde, “que se constituía na criação de pacote tecnológico de insumos, compostos de sementes melhoradas, sistemas de irrigação, maquinários modernos e agrotóxicos.”(p. 267). Nestes termos, a agricultura passou a tornar-se cada vez mais dependente do processo de industrialização e conseqüentemente dos insumos agrícolas, e, por conseguinte, muito menos dependente da terra e da força de trabalho.

O Brasil, em síntese, tanto cultural, tecnológica e educacionalmente, apresenta um processo histórico que pode ser definido em sua essência, pela adoção de um modelo de capitalismo que se caracteriza pelo desenvolvimento desigual e combinado da sociedade, onde seu próprio desenvolvimento se ergue e se alimenta pelas desigualdades e contradições por ele mesmo geradas.

Assim sendo, o espaço territorial brasileiro foi construído no âmbito dos interesses das classes dominantes que foram se sucedendo no poder ao longo da história, daí que a educação praticada e desenvolvida no país sempre esteve voltada à dominação dessas frações da sociedade, percebendo-se, portanto, a existência de uma especificidade educacional e sócio-econômica em nosso território, qual seja, contraditória e complementarmente o atraso, o tradicional e o arcaico se imbricam com o moderno, o progresso e o desenvolvido.

E nestes termos, o atraso, o tradicional, o arcaico, o moderno, o progresso e o desenvolvido, juntos vão definindo a potencialidade do tipo de sociedade capitalista que o país apresenta, marcada pela constituição de uma forma específica de dependência e “inserção subalterna na divisão internacional do trabalho”, como salienta Oliveira.

Não obstante, a educação brasileira como um todo percebeu os mesmos caminhos, trilhando o rumo de uma sociedade exageradamente desigual e por si só conflituosa, servindo e respondendo aos interesses capitalistas e burgueses que mediante um poder político e econômico incoerente, porque elitista e degradante, vêm e têm conseguido promover a manutenção de uma estrutura social pautada numa modernização conservadora, que se justifica e se explica nas razões da existência de um sistema educacional dualista e desigual, alimentado por uma segregação social, que se apresenta como uma das maiores e mais perversas do globo.

Em síntese, pode-se inferir que no Brasil, a história da educação e da formação profissional, vem percebendo permanentemente um sentido grotesco, a continuidade de uma luta entre duas alternativas, uma que defende o conservadorismo e, portanto, a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, mediante a implementação do assistencialismo – ainda assim injusto e incoerente – e da aprendizagem alienante, porque operacional e mecanicista, e de outro, uma proposta que defende uma introdução e a valorização da vida, dos saberes populares, além da técnica e das tecnologias, sobretudo sociais, no intuito da formação ética, humana e político-intelectual.

1.4. Educação Profissional Brasileira: Institucionalização e Dualismo Educacional.

“Ainda que se multipliquem as escolas e os professores sejam bem pagos, sempre haverá escassez de alunos enquanto existir a causa que impede a assistência à escola... Essa causa é a miséria geral (...) O homem que não pode dar alimento à família, vê a educação dos filhos como obstáculo à luta diária pela subsistência. Elimine-se a pobreza (...) e a educação seguirá em forma natural”.

Paschoal Lemme.

Os estudos a respeito da história do ensino técnico-profissional no Brasil, revelam que até os primeiros anos da Primeira República (1889 – 1930), constituía-se mais num plano assistencial aos *necessitados da misericórdia pública* do que um programa educacional de fato e de direito. Conforme Araújo (2007), o objetivo voltava-se à regeneração dos pobres e desvalidos pela via do trabalho, em outras palavras, urgia naquele momento mais do que a aprendizagem de técnicas de trabalho, ensinar hábitos de trabalho disciplinado, evitando com isso que as crianças e os jovens caíssem na ociosidade ignorante e por conseguinte no mundo do vício e do crime.

A política educacional desta forma acabou por seguir um caminho não tão feliz, uma vez que a Educação Profissional no Brasil acabou por contribuir em aprofundar as desigualdades sociais e econômicas existentes, servindo para preparação da mão-de-obra que as elites rurais e urbanas exigiam que fosse formada. Então as primeiras escolas pensadas para o rural brasileiro, foram as conhecidas escolas de agricultura, os asilos agrícolas, e mais tarde os famosos Patronatos Agrícolas.

Sobre o assunto Soares (2003) observa que em 01 de abril de 1848, o Decreto Lei nº 15, oficializou a criação da primeira escola de agricultura do país, localizada na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, que deveria possuir um caráter teórico-prático. A referida escola deveria além de se preocupar com o ensino de botânica, deveria voltar-se para o aperfeiçoamento da agricultura do país.

Em 1864, o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura fundou um Asilo Agrícola, destinado a menores órfãos (...). A preocupação em treinar os desvalidos da sorte aparece mais uma vez com a criação da Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, em 1885, que tinha como finalidade profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte. (SOARES, 2003, p. 27).

De acordo com a citação acima, observa-se que, historicamente a origem das escolas voltadas para a preparação do ensino e o fazer agrícola, percebe uma íntima relação com o propósito da classe dirigente em promover a manutenção da ordem, servindo com isso para a

recuperação, o disciplinamento e o treinamento profissional – chamado de tecnificação – dos desafortunados e excluídos do ambiente e do convívio social.

A partir do período considerado e explicitado anteriormente, o aspecto mais marcante/visível das transformações do setor agropecuário do Brasil, foi sem sombra de dúvida a expansão da fronteira agrícola. Contudo, não se pode entender a mesma como a principal, uma vez que não foi a única, pois dentro do sistema produtivo preexistente deixou de configurar uma mera reprodução do mesmo na medida em que, de um lado, esteve associada a um significativo processo de industrialização e, de outro, as crescentes migrações rural-urbanas.

Nestes termos, pode-se depreender que a educação brasileira desde seus primórdios percebeu em seu bojo um considerável peso da visão dualista de sociedade, bem como de economia e formação educacional.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Esse dualismo toma o caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 32).

O pano de fundo das políticas públicas do Estado brasileiro para a educação do povo, sempre foi o de uma preparação para o trabalho para os órfãos e os desempregados, pobres e desvalidos da sorte da nossa sociedade e uma educação geral para as elites dirigentes.

Assim sendo, foi se construindo dois tipos de educação para os sujeitos deste imenso país chamado Brasil, uma educação para os ricos, isto é, para os filhos daqueles que controlam e comandam a economia e suas artimanhas, e uma outra para os pobres e seus filhos, na verdade aqueles que de fato trabalham para o geramento e a reprodução das riquezas econômicas do país.

Pode-se dizer que, as desigualdades produzidas e mantidas ao longo da história pelas elites dirigentes e dominantes do país, criaram as condições favoráveis para a constituição dos tipos de educação destinadas e voltadas para a juventude e a sociedade brasileira, pois para o exercício de sua dominação essas mesmas elites tomaram como princípio fundante de suas vidas com sentido, a maximização das desigualdades socioeconômicas.

Em meu entender, o caráter dual da educação brasileira se faz presente na valorização de dois princípios por parte das elites dirigentes, um o trabalho, o outro a vida propriamente dita, ambos é claro, direcionados aos seus anseios e interesses sociais, e portanto relegados aos demais sujeitos da sociedade.

Não tenho dúvida de que o trabalho é pois duradouro, constituindo-se de suma importância para a reprodução humana dos indivíduos, especialmente nos tempos atuais, período de fortes avanços tecnocientíficos e mudanças sócio-espaciais. Contudo, a educação não pode ficar presa e atrelada aos ditames do mundo do trabalho, deve-se entender que o mundo do trabalho não encerra a vida das pessoas, uma vez que compreende apenas uma parte de suas vidas e da existência da natureza humana.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, apud. FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 58)

Neste sentido, o trabalho não representa somente ação, pensada do ponto de vista físico, mas ultrapassa a dimensão psicológica, interage com o mundo sensível, permeando todo o ser, todo o espírito, toda a natureza da vida dos homens, constituindo-se na essência e na especificidade dos seres humanos.

O trabalho, neste pensar, deve ser compreendido como sinônimo de educação, de formação e de vida, logo, de emancipação humana. O trabalho deve ser percebido e sentido como construção de liberdade, possibilidades de autonomia. Pois, “os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência”, defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Em outras palavras, significa dizer que

Algum tipo de utopia sobre o trabalho é sempre necessário ter. Não há como escapar. **Ou construímos uma utopia ou nos resignamos com a racionalidade intrínseca dos modos de acumulação de capital que gera desigualdades socioeconômicas... Uma utopia do trabalho que avance para além das desigualdades e das contradições sociais** resulta um imperativo para quem pensa em construir uma vida cheia de sentido. (CARVALHO, 2003, p. 07-08. Grifo meu).

Urge, e se faz necessário construir uma utopia de viver, uma utopia da vida, do contrário, todos serão corrompidos pelos fetiches do consumismo, pela arrogância da competitividade, dos contra-valores do cotidiano e do egoísmo burguês que incentivam a banalização da vida e destroem o sentimento do desejo de amar e de viver. Faz-se urgente uma utopia da educação, que valorize o trabalho dos homens e mulheres do campo, que redescubra os sentimentos, que avance para além do brincar, do fazer e do construir, precisasse de uma educação com vida e para a vida, uma educação com ousadia, curiosidade, consciência, descoberta, solidariedade, amor e arte.

Para Carvalho (2003) o que torna evidente de forma mais concreta no Brasil a subsunção da educação profissional ao mercado de trabalho, logo, penso eu, aos interesses da maximização do capital, é o dualismo que até hoje caracteriza essa modalidade de ensino no sistema educativo nacional, no qual se institucionalizou desde tempos passados uma educação destinada aos dirigentes e outra aos trabalhadores, os primeiros formados para dominar e os últimos preparados para obedecer e serem dominados.

A concepção de educação profissional e a estrutura educacional dela derivada tem sido organizadas, ao longo da história da educação, sob as determinações da conjuntura econômica e política dos diferentes países. Assim, ela tem buscado responder, prioritariamente, às expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e secundariamente, às necessidades da clientela destinada a essa parcela do processo formativo. (CARVALHO, 2003, p. 79).

A educação profissional no Brasil foi pensada e criada para satisfazer os interesses das elites dirigentes, portanto, das ingerências do capital nacional e estrangeiro, estando técnica e formalmente, seguindo e obedecendo às mudanças ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento histórico e estrutural do modo de produção capitalista, para assim melhor satisfazer os anseios da ordem burguesa e elitista existente na estrutura social do país.

Contudo, a educação em si não deve e nem pode ser uma educação para o capital, como é o caso da educação bancária reproduzida nas escolas, uma educação voltada a manter e a consolidar o poder elitista e por conseguinte sua hegemonia. A educação deve sim subtender e se constituir em uma educação com o trabalho para a vida, a exemplo da

Educação do Campo, uma educação com o trabalho dos e para os trabalhadores e, portanto, um instrumento de conhecimento, uma arma de luta contra hegemônica.

Pois se é verdade que a educação serve para a manutenção de uma hegemonia capitalista e burguesa, por outro lado, pode servir também para a construção de uma ordem contra-hegemônica, uma força coletiva que emerge das classes populares, como a proposta do movimento *Por Uma Educação do Campo*, presente nos princípios do Pronera e, conseqüentemente, trabalhada na e pela essência da Pedagogia da Alternância.

A institucionalização da educação profissional no Brasil, conforme Araújo (2007) foi pautada e organizada de acordo com os ditames do modo de produção capitalista, daí o domínio da pedagogia tecnicista e a forte hierarquização das funções técnicas e docentes. “Na organização do trabalho escolar fazia-se uso de currículos de formação profissional que foram estruturados com métodos repetitivos, mecanizados, que enfatizavam métodos de treinamentos de habilidades mínimas para o desempenho de determinadas funções.” (ARAÚJO, et al. 2007, p. 37). Diante do exposto, nota-se que o ensino tem por base a organização dos conteúdos através de disciplinas e temas fragmentados, seguindo uma forma seqüencial e hierárquica; sendo os conhecimentos compreendidos na lógica cartesiana de forma que os alunos o assimilassem e, sobretudo os reproduzissem.

Essa metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além de conduzir a uma acomodação ao status de operário e de conformismo á ordem social. Cabia à instituição de ensino profissionalizante o papel de reproduzir política e ideologicamente as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de fazer obedecer. (ARAÚJO, et al. 2007, p. 37).

Segundo Carvalho (2003) a história da educação profissional no Brasil, começa com os jesuítas, a partir da proposta de “aprendizado profissional agrícola” contida nas linhas do Plano de Estudo de Nóbrega, sendo substituído pelo modelo português após a expulsão dos jesuítas por volta de 1750, quando então o Estado assume oficialmente a educação escolarizada, desenvolvendo-se a partir de então as categorias profissionais de mestres, oficiais e aprendizes.

O Estado brasileiro com o propósito de atender às demandas das elites do setor rural preparando uma mão-de-obra de cunho meramente agrícola e ao mesmo tempo promover a “contensão da pobreza” mediante o disciplinamento dos sem-fortunas e “desprotegidos da sorte” promove a partir do início do século XX a introdução de vários Patronatos Agrícolas que se tornarão o embrião das conhecidas EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais, no período o grande ícone da política educacional voltada ao ensino técnico profissional agrícola.

No início dos anos de 1930, o Estado brasileiro mediante a promulgação da Carta Magna de 1934, passa a definir as diretrizes da educação para o território do país. Definindo-se assim uma política da educação profissional para todo o Brasil, respondendo às necessidades impostas do mercado, dadas as mudanças produzidas pelo parque industrial em crescimento no país na época em questão.

Carvalho (2003) esclarece que,

Com a Constituição de 1934, a União passou a ser responsável pela definição das diretrizes educacionais para todo o território nacional. Assistiu-se, então, uma expansão no ensino profissional no Brasil, em atendimento às necessidades econômicas, advindas da implantação do parque industrial brasileiro. Neste período, o ensino denominado técnico-profissional começa a integrar o debate nacional por ser

considerado elemento importante na defesa da indústria do país, na formalização das relações de trabalho e das atividades sindicais. (CARVALHO, 2003, p. 80).

Portanto, é no contexto das mudanças políticas e econômicas vivenciadas pelo Brasil dos anos 30-40 que o ensino profissional brasileiro será institucionalizado formalmente, a partir da criação das históricas e conhecidas leis orgânicas e mais tarde do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI no ano de 1946; que, por sua vez expressam as respostas do Estado e da classe empresarial do país às novas demandas de formação do trabalhador¹⁰ no Brasil.

Conforme a leitura de Linhares e Silva (1999) no momento em que os trabalhadores urbanos são chamados para a participarem do cenário da organização econômica do país, “os camponeses são vistos como agentes políticos passivos, que deveriam sofrer a ação benfeitora do Estado sem ocuparem a cena política como protagonista” (1999, p. 111). É neste sentido, que no projeto de modernização capitalista do governo brasileiro durante as décadas de 1930-1940, o campo passa a atender aos interesses da modernidade industrial então ascendente no país; contudo, em virtude da reduzida capacidade de incorporar os trabalhadores do campo de acordo com os moldes encontrados e praticados na cidade, o Estado foi levado a promover desde o início uma ‘incorporação imaginária’ dos trabalhadores do mundo rural. Desta forma, “ao mesmo tempo, as bases oligárquicas da sociedade, batidos os seus representantes políticos no nível nacional, continuariam a ser consideradas”. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 111).

A edição das leis orgânicas brasileiras, resultantes da realização da conhecida reforma Capanema efetivada a partir de 1942, vem definir as diretrizes a respeito do ensino industrial, agrícola e comercial, ditando assim a promoção e o estabelecimento da consolidação do ensino técnico-profissional nos três setores da economia.

Segundo Cunha (apud ARAÚJO, 2007) as referidas leis orgânicas impactaram profundamente o ensino profissionalizante no Brasil, tanto nas áreas industrial, quanto comercial e agrícola; onde os currículos eram caracterizados pela predominância de um enciclopedismo, permeado pela valorização das culturas gerais e humanísticas, produzidas e voltadas obviamente segundo o pensamento e a ideologia das elites dominantes que requeriam uma educação profissional bem como um sistema de ensino que além de promover atendesse a seus interesses e ao mesmo tempo estivessem sob seus cuidados e respectivos controles.

A direção dada à educação profissional no Brasil foi consolidada a partir desse conjunto de iniciativas adotado pelo estado brasileiro, produzindo assim o aprofundamento da dicotomização existente no ensino e/ou no processo educacional como todo. Fato que possibilita perceber de um lado, a existência de uma capacitação dos trabalhadores restrita a uma tarefa ou a uma ocupação, desprezando e dispensando a educação geral, e, de outro, a uma formação voltada à organização do ensino médio dicotomizado. Ou seja, verifica-se e tem-se desta feita duas perspectivas de ensino e de educação no país, isto é, uma que enfatiza a educação geral propedêutica e a outra que, por sua vez, trata da qualificação especificamente atrelada ao mercado de trabalho.

É válido salientar que o ensino profissionalizante foi introduzido no sistema educacional brasileiro, de forma oficial, somente a partir da Constituição de 1937, fruto do chamado Estado Novo, ditadura implantada pelo então presidente Getúlio Vargas que através de um golpe deu início ao mesmo. Como se pode observar é, em consequência das políticas então adotadas pelo governo brasileiro, em quase todos os estados que, são então criadas as

¹⁰ Para melhor conhecimento a respeito da Educação Profissional no Brasil e no Pará, pode-se consultar a obra Educação Profissional no Pará de Ronaldo Marcos de Lima Araújo e outros autores. EDUFPA, 2007. Ver bibliografia.

escolas técnicas profissionalizantes exigidas pelo processo industrial vivido pelo país, o qual por sua vez demandava a formação de força de trabalho.

A trajetória da educação profissional nos permite, assim, demonstrar que esta modalidade do sistema educativo sempre esteve atrelada aos interesses econômico-sociais do país e que a absorção dos novos conceitos não têm alterado esta premissa, tendo sido realizado, apenas, a atualização de uma mesma concepção. (CARVALHO, 2003, p. 79).

Não obstante, foi no período comentado acima e no já explicitado contexto, que a Educação Profissional brasileira percebeu a entrada em vigor de um novo ideário, um ideário que compunha em suas bases e seus princípios a lógica da acumulação capitalista, a manutenção da ideologia de que o único elemento capaz de superar a pobreza é o trabalho, da imposição do trabalho como elemento civilizatório, concepção dualista de educação/formação e de trabalhador e sujeito, além da concepção de trabalho como unicamente emprego formal, comércio-industrial e urbano, ou seja, é a concretização da materialidade da mais pura idéia de subserviência, portanto, da cabal obediência do trabalhador aos ditames desumanizante do capital.

Nestes termos, pode-se inferir que a educação e o ensino profissional técnico destinado aos jovens estudantes compreenderam na realidade um claro impedimento aos mesmos, pois estes ficaram impossibilitados de apreender e compreender bem como de poder participar do processo de construção de um novo *e outro* mundo possível, a partir do seu próprio trabalho, pelo qual eles se constroem e se reconhecem historicamente.

1.5. Educação Profissional não é Transmissão de Conhecimentos.

A realidade do sistema educacional e do ensino brasileiro, é que os mesmos distam cabalmente da vida dos sujeitos para quem deveriam estar voltados, portanto, promover a formação de crianças e jovens no país passou a ser entendido como transmissão de conhecimentos; tal fato torna-se mais notório no plano da educação profissional do país. A educação brasileira como um todo está historicamente desconectada da natureza humana, logo, das relações sociais e, por conseguinte, da própria história dos homens.

A educação do mundo moderno acabou por coisificar o conhecimento, que enquanto coisa perdeu seu significado, tornou-se objeto, transformou-se em algo descartável, mas que pelas relações capitalistas pode muito bem ser negociável, uma vez que ganhou valor mercantil, negócio de compra e venda. Assim, o conhecimento no meio social dependendo dos interesses de quem o controla tem princípio, meio e fim, e o resultado é sempre o lucro, por isso no plano da educação profissional o conhecimento está separado dos sujeitos, desconectado da realidade, sendo transmitido mediante disciplinas para depois ser esquecido e desvalorizado.

Como bem observa a professora Akiko Santos (2004), na Educação Moderna brasileira, o conhecimento é petrificado, cabalmente objetivado, universalizado, restrito, na essência, reduzido e descontextualizado, não estabelecendo relações com o crescimento pessoal dos indivíduos e nem com o modo das pessoas estarem neste mundo.

A educação profissional não pode ser reduzida, nem muito menos ser entendida ao mero fato de transmissão de conhecimento, funcionando enquanto simplesmente uma transmissão de informações, não se pode querer e/ou esperar que os educandos acumulem conhecimentos e/ou informações, quando o processo deve ser marcado pelo diálogo destes com os conhecimentos.

“Informação não é sinônimo de conhecimento”, afirma Santos (2004), portanto não se pode depreender que educação e ensino sejam resultado de reprodução de informações ou mesmo de conhecimentos pré-formulados. Na educação e no ensino, o problema da dispersão dos educandos está no excesso de informações recebidas. “Elas só tomam sentido quando se transformam em um instrumento de interlocução, de diálogo (interior) multifacético e multidimensional”. (SANTOS, 2004, p. 20)

Não se pode considerar o conhecimento enquanto algo que apenas se transmite e/ou se reproduz que basta a percepção através da exposição da fala do professor para se chegar ao objetivo desejado, proposto, como por exemplo, a formação de sujeitos. Santos (2004) argumenta que o conhecimento não é somente a assimilação através dos órgãos sensoriais, mas resultado da atividade auto-organizativa do homem, fruto da construção do organismo em sua relação o meio ambiente, isto é, com o ambiente social vivido, sentido e percebido.

É preciso, pois, que todos apreendam que não são as circunstâncias nem a educação que produzem os homens e sim os homens que transformam as circunstâncias e produzem a educação, nem é pois, uma educação modificada nem outras circunstâncias que geram como produto homens transformados, mas são os próprios homens que mudam as circunstâncias e modificam historicamente a educação e assim também a transformam. Como diz Marx “o próprio educador deve ser educado”, pois, se educado o educador tem como contribuir para com a educação e por conseguinte para com a formação dos educandos e a transformação histórica do mundo. Marx ainda esclarece e, sobretudo, ensina que “a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*”. (MARX e ENGELS, 1993, p. 126).

Para se chegar a uma consciência da realidade que rodeia os homens, é preciso que a construção do conhecimento se faça a partir do crescimento interno, ou seja, do autoconhecimento, pois é por força da ação exercida pelos sujeitos sobre o mundo real e pela repercussão deste sobre esses mesmos sujeitos que se percebe a construção do conhecimento. Logo, o conhecimento é produto das históricas relações e interações sociais das sociedades com o mundo e das manifestações deste sobre os sujeitos.

Se se pretende mudanças metodológicas no ensino, estas mudanças só poderão ser significativas a partir de uma prévia reformulação dos conceitos, em decorrência da qual coloca-se o requerimento para redimensionar a atitude do docente: sua visão de aluno e seu relacionamento com este, assim como o enfoque dos conhecimentos a serem repassados, que pela lógica da disjunção costumam ser tratados como ‘conteúdos’ (...). (SANTOS, 2004, p. 71).

Afinal, há de se considerar que os movimentos para uma mobilização em busca do conhecimento não nasce dela mesma, nem muito menos das estruturas que constituem o meio institucional; a construção do conhecimento se faz e se dá a partir da interação entre as redes de significados que os sujeitos vão historicamente construindo (ou não) mediante suas relações com o mundo, e por assim ser, mobilizações e significados estão diretamente interligados. Razão pela qual, as existências dos educandos e do professor estão intimamente ligadas a uma dada realidade social.

Neste sentido, educar, advoga Mészáros, não significa e nem representa mera transferência de conhecimentos, deve pois, sim, ser entendida e trabalhada enquanto conscientização e testemunho de vida. É portanto, construção, possibilidade de liberdade e emancipação do ser humano das algemas e dos cárceres do determinismo neoliberalizante, bem como das perversas amarras do infértil pensamento único.

1.6. O Taylor-Fordismo na Educação e no Ensino Profissional Brasileiro.

Na ótica do pensamento taylor-fordista¹¹ a educação e o ensino profissional brasileiro deviam primar por uma formação que em seu contexto assumiu um caráter minimizador, estando restrito ao adestramento da força-de-trabalho; estando a formação unicamente baseada na transmissão de conhecimentos ordenados e sistematizados de acordo com as habilidades e destrezas de determinados conhecimentos, esses por sua vez considerados necessários e portanto úteis à dinâmica da (re) produção do capital.

É pois, como afirma Gramsci (2001), ao observar que o fordismo resulta da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática, logo, os diversos problemas que deveriam se constituir nos “elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico” para o novo, justamente a economia programática. Ainda de acordo com este raciocínio, os problemas advindos e percebidos por esta economia “nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução”. (GRAMSCI, 2001, p. 241)

Neste processo de servir a lógica de reprodução, desenvolvimento e evolução mercantilista do capital

Orientada pelos pressupostos da administração científica (taylorismo), a formação profissional teria buscado desenvolver, nos trabalhadores, comportamentos condizentes com o respeito à hierarquia, ao ajustamento a cargos e à obediência às regras. O importante se resumia em saber ‘como’ fazer e não ‘por que’ fazer. (ARAÚJO, 2007, et al. p. 44).

Pois, como é sabido, o caráter simplificador do processo de formação, reduzido meramente ao nível de simplificação era mesmo a finalidade do sistema, uma vez que tal processo impede toda e qualquer abstração conceitual sobre o trabalho.

Segundo Kuenzer (2000) não era exigido do trabalhador muitos anos de escolaridade e estudos, mas o suficiente para permitir o domínio de conhecimentos básicos, ditos gerais, nos quais se incluía a leitura, a escrita, cálculo, natureza e sociedade, pois o fundamento da pedagogia para o taylorismo-fordismo, era a nítida separação entre as atividades instrumentais e intelectuais, o que para maioria dos educandos, decorria apenas de uma mera relação entre educação e trabalho mediada pelas formas de fazer.

Nestes termos, pode-se dizer que a educação brasileira vive, passa e ainda percebe um movimento de colonização levado a cabo pelos objetivos e discursos do grande capital, e este movimento não é, de modo algum, novo. Este movimento está diretamente relacionado à própria gênese e institucionalização da educação de massas datada do século XIX, e estas por sua vez ligadas “à necessidade de habituação à disciplina do trabalho capitalista de uma população acostumada ao ritmo e aos processos de outros modos de produção”. (SILVA e GENTILI, p. 172)

Dá que desde sempre além dos elevados níveis de absenteísmo e do alto grau de rotatividade nos quadros das empresas, em especial no que tange às esferas operacionais, um outro elemento esteve também diretamente ligado aos princípios do sistema de produção taylorista/fordista, associando-se fielmente aos seus ensinamentos: que foi ou é um nível educacional e profissional de baixa qualificação técnica. Notoriamente esta realidade se explica devido o total desinteresse pelo aprendizado no trabalho, gerando com isso a negação

¹¹ Refere-se à junção dos princípios dos sistemas de produção industrial conhecidos como Taylorismo e Fordismo, caracterizados pela lógica da produção em série, que no Brasil foram introduzidos no sistema escolar profissional com o propósito de formar mão-de-obra especializada de acordo com as demandas do mercado, tendo este se destinado as classes menos favorecidas, consideradas aptas ao trabalho instrumental.

dos sujeitos e ao mesmo tempo expropriando destes o direito real e humano do acesso ao processo de aprendizado.

Como afirma Pinto (2007),

As qualidades individuais de cada trabalhador, suas competências profissionais e educacionais, suas habilidades pessoais, toda sua experiência, sua criatividade etc; sua própria 'iniciativa', como diria Taylor, são praticamente dispensáveis no sistema taylorista/fordista – salvo a capacidade de conseguir abstrair de sua própria vontade durante um longo período de tempo de sua vida. (PINTO, 2007, p. 46).

O modelo de educação atual que o capitalismo, isto é, as elites dirigentes presentes no campo e na cidade pretendem, fundamenta-se mais do que nunca na sua lógica de (re) produção em larga escala, usando como estratégia de desenvolvimento a incorporação e a valorização de outros fatores de produção, vitais à sua produtividade e à competitividade, como por exemplo capital humano, ciência e tecnologia, conhecimento e informação, além de pesquisa e desenvolvimento, estes últimos, considerados o “passaporte para o futuro” , conforme explicita o geógrafo Milton Santos.

As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma, a atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 11).

A se considerar o processo de reestruturação da ordem de produção capitalista, pode-se inferir que a formação buscada pela educação profissional brasileira nos dias de hoje percebe um novo paradigma, observando atualmente uma preocupação, cada vez maior, no que tange a formação de um novo perfil de trabalhadores (as); pretende-se uma formação com uma nova cultura de trabalho e produção, uma cultura que incorpore a estratégia operacional que esteja na busca de maior qualidade e produtividade. Logo, as elites primam por uma educação que entenda e pense que para crescer a um longo e duradouro prazo, a valorização desses fatores na atualidade cria as bases sólidas de seus saltos contínuos, porque aciona o núcleo criativo e criador da sociedade e da economia capitalistas.

Nestes termos, suas demandas estão voltadas para outras exigências, às quais a educação e as escolas formais precisam se adequar para atenderem seus interesses e seus anseios de crescimento e maximização, que por sua vez exigem a imposição de uma mais-valia globalizada em todos os lugares do globo. (SANTOS, 2001).

Em suma, pode-se depreender que a história deste processo significa que

Do modelo da manufatura ao modelo da fábrica taylorista e depois ao modelo da grande corporação toyotista, a premissa é sempre a mesma: a escola não apenas deve estar subordinada aos objetivos econômicos do capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. Duplo mandato, dupla correspondência. (SILVA e GENTILI, p. 172).

Analisando os processos de mudança no mundo do trabalho e da produção capitalista, fato que demanda também uma reorganização do processo educacional e logo de ensino-aprendizagem, pode-se aqui inferir que dentro das perspectivas de reorganização e reestruturação do ensino técnico profissional brasileiro, a introdução das novas concepções educacionais estão destinadas à manipulação da subjetividade dos trabalhadores citadinos ou não, no intuito de corroborar a uma maior acumulação capitalista, mediante a extração de todo o acúmulo de conhecimentos tácitos que tais trabalhadores adquirem ou podem vir adquirir.

Considerando as questões expostas acima, pode-se depreender que o desenvolvimento considerável das fontes e do poder de difusão da informação, não está apenas provocando profundas mudanças nas relações sociais e por conseguinte no mundo da produção e do trabalho, mas fundamentalmente e por consequência das novas estruturas está mudando também aquilo que mais interessa aos seres humanos enquanto sujeitos, ou seja, a educação e a formação para a vida, para a emancipação humana.

1.7. Educação e Ensino Técnico-Agrícola no Brasil e no Pará: o Ensino para Controlar e Disciplinar os Pobres.

Apesar de timidamente nos últimos anos ter se percebido, a nível nacional e também no contexto local, certos avanços nas pesquisas a respeito do ensino técnico-profissional, dentre os quais se inclui a modalidade técnico-agrícola, ainda são bastante introdutórias, além de pontuais e carentes de maiores informações os estudos sobre o referido assunto. Desta forma, minha abordagem está imbuída de um caráter relativamente panorâmico a respeito do assunto aqui tratado.

De certa maneira, pode-se considerar que os primeiros educadores técnico-agrícolas no Brasil e no Pará foram os próprios indígenas, uma vez que os mesmos desenvolviam suas práticas educativas peculiares, destinadas ao cultivo da terra, bem como o preparo para o trabalho em geral, conforme seus próprios modos de vida, ou seja, os hábitos da convivência cotidiana de cada um dos povos e/ou nações que aqui viviam/vivem. As aprendizagens ocorriam de acordo com a observação das práticas desenvolvidas pelos mais velhos, conhecedores das atividades que diziam respeito aos seus respectivos territórios, dentre as quais destacavam-se a caça, a pesca, a coleta, o plantio, etc.

Nota-se, portanto, que, de caráter prático e utilitário, os conhecimentos iam sendo transmitidos – como ainda são em muitas localidades agrárias do país e do estado – de pais para filhos, isto é, de geração em geração, ao longo de seus tempos históricos e no interior de seus espaços geográficos, *em um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade* (MANFREDI, apud ARAÚJO, 2007, p. 51).

Segundo Sobral (2008) a análise do ensino agrícola no Brasil possibilita evidenciar alguns problemas advindos da introdução deste modelo de ensino, produto de uma cultura marcada pela tradição bacharelesca que remonta o período colonial, bem como uma formação social baseada em relações de trabalho escravista, em que o fazer foi desqualificado, considerado não digno para as pessoas livres e cultas. “Nesse sentido, qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura)” (SOBRAL, 2008, p. 03), pois como na agricultura, o trabalho desenvolvido é predominantemente braçal, o ensino agrícola foi revestido de preconceito e de certa discriminação.

Frigotto, Ciavatta e Ramos na apresentação da obra *Ensino Médio Integrado – Concepção e contradições*, afirmam que se fazendo um balanço da escola pública brasileira neste início do século, o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa nos será revelado. Sendo esta dívida explicitada de forma mais perversa, sobretudo, no ensino

médio, “a qual constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros”. (FRIGOTTO, et al, 2005, p. 07).

Conforme as assertivas dos colegas pesquisadores citados acima,

Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, **este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão.** (FRIGOTTO, et al, 2005, p. 07. Grifo meu).

As origens de nossa educação bem como do ensino técnico agrícola no Brasil e no Estado tem suas raízes diretamente ligadas ao nosso passado histórico, ou seja, período em que o país lentamente passava de uma realidade econômica marcada pelas atividades rurais e agrícolas para uma atividade marcada pelas relações urbana e industrial.

Logo, a história da educação profissional no Pará e no Brasil como um todo, sempre percebeu as marcas da desvalorização e da exclusão social, além do preconceito, do assistencialismo estatal, bem como a visão mecanicista do desenvolvimento de destrezas para o trabalho manual e técnicas para o trabalho braçal, com uma descabida marginalização dos sujeitos do campo, da sujeição dos trabalhadores rurais e urbanos aos interesses do capital latifundiário e industrial.

Para Oliveira (2002), é importante destacar que os processos contraditórios e desiguais do capitalismo vêm sendo realizados no sentido de se eliminar lenta e paulatinamente a separação existente entre a cidade e o campo, o rural e o urbano, “unificando-os numa unidade dialética” (p. 53). Desta forma, deve-se entender que cidade e campo, campo-cidade, rural e urbano e vice-versa compreendem uma unidade contraditória, ou seja, distinta mas complementar, porque interdependentes.

No plano das relações sociais, como é sabido, o urbano domina o rural com sua lógica e seus valores, logo, nesta lógica de valorização, o modo de vida urbano submeteu e ainda vem submetendo o modo de vida rural, conforme observa Morigi (2003). Contudo, mesmo frente à submissão apresentada pelo campo em relação à cidade, o espaço agrário não está e nem sendo anulado, pelo contrário, contraditória e complementarmente vem se afirmando mediante a criação e recriação das novas territorialidades dos seus sujeitos.

Diante da situação apresentada pela sociedade brasileira, que desde as duas últimas décadas do século XIX se desenvolvia em uma base urbano-comercial, favorecida pelo nascimento da indústria, percebendo o aparecimento de problemas de caráter social, típicos dos espaços urbanos, o analfabetismo se constituía em um problema, uma vez que para a integração em tal contexto social, tornava-se necessário o domínio de algumas técnicas, como por exemplo a leitura e a escrita.

Assim, para se alcançar a modernização da sociedade, a difusão da educação tornava-se então necessária. Daí a instrução das classes menos favorecidas, ou seja, dos “pobres desvalidos de sorte”, ser tomada como requisito de fundamental importância para a promoção da ordem e do progresso. O objetivo central, era então, adequar os setores pobres da população à lógica da racionalidade capitalista, historicamente percebida como referência básica para as relações sociais construídas no Brasil.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que tão bem caracterizaram a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos

níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (NAGLE, citado por RIBEIRO, apud. OLIVEIRA, 2007, p. 55).

O discurso ideológico alusivo à educação foi tecido de acordo com os interesses das classes dominantes e das estratégias do capital, o qual buscava se consolidar em definitivo no seio da sociedade brasileira. No entanto, é importante frisar que as posições alusivas à importância da educação estão diretamente ligadas à construção e à definição de uma ordem social marcada pela violência e a segregação dos trabalhadores e seus filhos, uma vez que a educação para os pobres é vista como uma mera instrução.

O entusiasmo pela educação, pautado no otimismo pedagógico, defendidos pelas elites brasileiras do final do século XIX e início do XX, foram responsáveis por diversas medidas educacionais, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, em que aí encontra-se a educação profissional, o que obviamente irá favorecer uma oferta maior da escolarização, o que é claro não representa a superação das contradições sócio-culturais.

Nota-se com isso, que, no período em questão, para o Brasil poder se integrar à lógica da modernidade capitalista, passando a fazer parte da ordem internacional do momento, a única forma mais viável e, portanto, capaz de promover tal integração, seria mediante a propagação do sistema educacional.

Segundo Oliveira (2007) o regime republicano depositou na educação o papel de formar uma nova sociedade alinhada aos princípios liberais de progresso, ordem, civilização e modernidade, refletindo as transformações por que passava o sistema capitalista.

Desta forma, o Estado brasileiro via Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tomou a responsabilidade atribuída à educação, promovendo a adoção de algumas medidas concretas no que tange ao alcance de seus propósitos sociais e econômicos, estabelecendo então a fundação dos Patronatos Agrícolas, que na análise de Oliveira (2003)

Foram investimentos voltados para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos, objetivando uma agricultura racionalizada; foram inscritos; também, enquanto um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural. (OLIVEIRA, citado por Oliveira, 2007, 56).

É importante ressaltar que os patronatos agrícolas percebiam uma característica peculiar, uma vez que foram criados para promover uma espécie de recuperação daqueles que poderiam vir incomodar a sociedade, ou melhor, a ordem da época. Neste sentido, estas instituições tinham um perfil pedagógico tipicamente comum para alcançar seus objetivos, ou seja, o disciplinamento e a correção dos indivíduos.

Conforme ressaltam Linhares e Silva (1999, p. 85. Grifos dos autores):

O que se quer, neste momento, é maior disciplina no trabalho, bem como sua intensificação. Quando matutos e cabras se recusam, surge a acusação de serem *bugres, indolentes, preguiçosos, doentes, amarelos*, em suma, as características do *Jeca Tatu*, sem vontade de progredir na vida. Particularmente o campo, o *Brasilzão dos sertões e grotões*, era visto como um espaço da doença [...], como um espaço ansiando por cura.

Nestes termos, pode-se inferir que o ensino técnico-profissional no Brasil, a exemplo da modalidade da educação agrícola, ganhou nos anos da Primeira República o caráter de ser

mais um plano assistencial do Estado aos necessitados da misericórdia pública/governamental, uma vez que seu objetivo era a de se promover a regeneração pelo trabalho, pois mais do que se efetivar o ensino de aprendizagens de técnicas para o trabalho, soava mais importante se promover a criação e a formação de hábitos de trabalho disciplinados, impedindo que crianças e jovens, filhos (as) dos trabalhadores desvalidos da sorte fossem vítimas do mundo da ociosidade, da ignorância, dos vícios e do crime. Afinal, pois, como pensavam as elites dirigentes da época: era preciso tornar a pobreza digna, e para tal urgia educar os pobres pelo trabalho, considerado socialmente justo, útil, qualificado e legitimador da dignidade dos trabalhadores.

A respeito do caráter disciplinador no processo de formação/preparação da mão-de-obra no seio das escolas técnicas profissionalizantes, a foto abaixo ilustra de forma contundente o controle exercido pelo professor e seus “ajudantes” no interior de uma sala da aula.

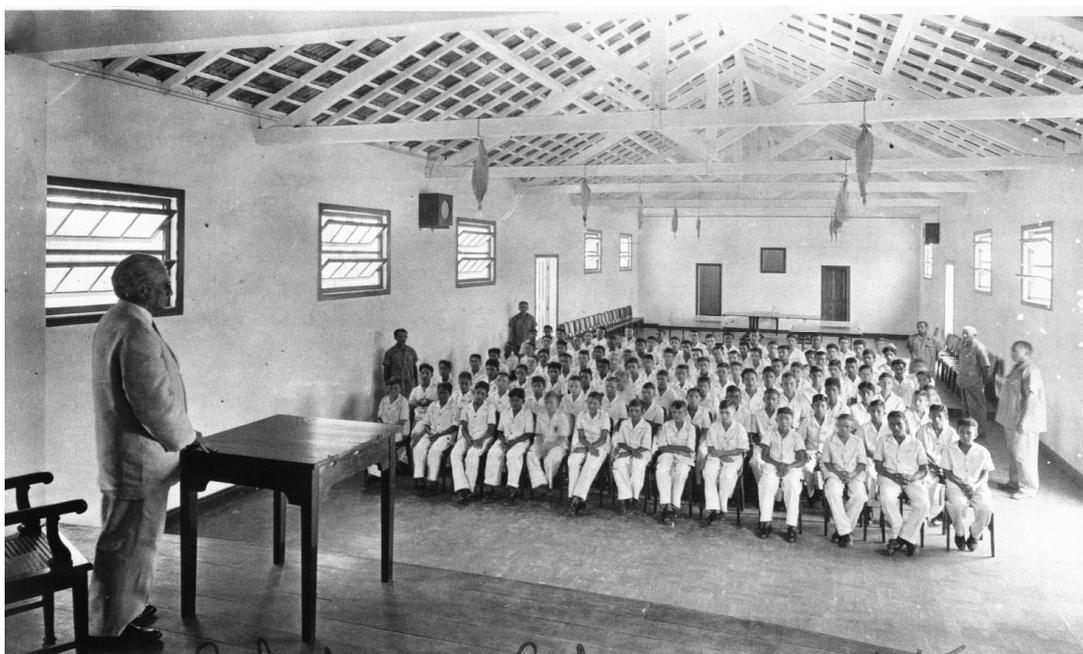


Figura 1: Professor Lobato, alunos e funcionários do Patronato Agrícola Manoel Barata no auditório (Outeiro – PA).

Fonte: Arquivo do DDE/EAFC – PA. Sem data de registro.

Em todo o país, o estado brasileiro promoveu a fundação de diversos patronatos agrícolas, distribuídos geograficamente conforme os interesses, as necessidades e o peso político das elites rurais e urbanas das unidades da união. Entre os anos de 1918 a 1926, foram fundados um total de 20 (vinte) patronatos agrícolas em todo o Brasil, assim distribuídos: 07 (sete) só no estado de Minas Gerais, 04 (quatro) no estado de São Paulo, 03 (três) em Pernambuco, 02 (dois) na Bahia e no estado do Rio Grande do Sul e 01 (um) no Pará e em Santa Catarina.

Abaixo, nota-se o quadro com a relação dos patronatos agrícolas fundados no Brasil no primeiro quarto do século passado.

QUADRO 1: Relação dos Patronatos Agrícolas fundados no Brasil

Patronato Agrícola	Localização	Decreto Criação	Inauguração
1. Visconde de Mauá	Ouro Fino/MG	12.893,28/2/1918	03/7/1918
2. Monção	S.Bárbara do Rio Pardo/SP	12.893,28/2/18	15/7/18
3. Pereira Lima	Sete Lagoas/MG	12.893,28/2/18	26/7/1918
4. Delfim Moreira	Silvestre Ferraz/SP	13.112,20/7/1918	10/8/1918
5. Wenceslau Braz	Caxambu/MG	13.070,15/6/1918	12/11/1918
6.S.Pinheiro Machado	Porto Alegre/RS	13.508.10/3/1919	01/7/1919
7. Campos Salles	PassaQuatro/MG	3.6774,7/1/1919	15/11/1919
8. Lindolpho Coimbra	Muzambinho/MG	14.386,1/10/1920	01/7/1921
9. Barão de Lucena	Jaboatão/PE	14.275,28/7/1920	01/7/1921
10. Casa dos Ottoni	Serro/MG	13.111,20/07/1918	18/10/1921
11. José Bonifácio	Jaboticabal/SP	15.150,1/12/1921	01/5/1922
12. Manoel Barata	Outeiro/PA	15.149, 1/12/1921	07/9/1922
13.Visconde da Graça	Pelotas/RS	15.102,9/11/1921	12/10/1923
14. Diogo Feijó	Ribeirão preto/SP	15.803,11/11/1922	28/11/1923
15.Vidal de Negreiros	Bananeiras/PE	14.118,27/3/1920	07/9/1924
16. Anitapolis	SC	13.118,27/3/1920	07/9/1924
17. Dr.João Coimbra	Tammandaré/PE	16.105,21/7/1923	05/11/1924
18. Rio Branco	BA		12/10/1926
19.Marquez de Abrantes	BA		12/10/1926
20. Arthur Bernardes	Viçosa/MG		07/11/1926

FONTE: Oliveira (2003, p.37, citados por Oliveira, 2007, p. 64, grifos da autora)

No Pará, o Patronato Agrícola Manoel Barata¹² que deu origem a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, foi fundado como podemos ver, em 07 de setembro de 1922, pelo

¹² As estruturas do prédio do antigo Patronato Agrícola Manoel Barata, na Ilha de Caratateua em Icoaraci, abrigam hoje o Centro de Formação da Polícia Militar do Estado– CEFAP.

Decreto Lei 15.149 de 01 de dezembro de 1921, que na época em questão, em termos de política educacional, constituiu-se o grande marco e a maior expressão política do ensino técnico profissional agrícola.

O Patronato Agrícola Manoel Barata, considerando a realidade sócio-econômica vivida pelo estado, bem como todas as contradições advindas da estrutura e da ordem social do início do século XX, foi sem sombra de dúvida uma das legalidades institucionais destinadas a contribuir com a formação técnica e mecanicista daqueles que seriam e serviriam como os empregados das elites agropecuárias paraenses.

O Estado brasileiro, com a criação dos patronatos agrícolas, esperava como resultado a promoção de um certo equilíbrio entre a população urbano e a rural, uma vez que fixando os trabalhadores no campo, alcançava-se formas de conter as convulsões sociais, já preocupantes no início do século passado, obviamente em virtude do modelo de desenvolvimento adotado e seguido pela elites dirigentes oligárquicas e urbanas do país.

Nestes termos, pode-se afirmar que a educação para o mundo agrário brasileiro e paraense, foi pensada levando em conta apenas, os aspectos considerados pelas elites, enquanto modernizantes, ou seja, uma realidade cabalmente distinta dos sujeitos que vivem no e do campo, e portanto, dele se sustentam.

Neste sentido, é importante observar que a educação pensada para os sujeitos do meio rural/agrário brasileiro, tanto pelas elites quanto pelo Estado, do ponto de vista dos critérios adotados e considerados para fins das políticas de investimentos, foi e de certa forma ainda é, profundamente marcada por um determinismo geográfico, porque está emprenhada da concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural.

Não podemos perder de vista que a burguesia, com seus recursos geográficos, observa Harvey (2006),

Transformou o Estado (com suas forças militar, organizacional e fiscal) no executor de suas próprias ambições. E, uma vez no poder continuou a realizar sua missão revolucionária, em parte via transformações geográficas internas e externas. Internamente, a criação de grandes cidades e a rápida urbanização fazem que as cidades governem o campo (ao tempo em que resgatam da 'estupidez' da vida rural e reduzem o campesinato a uma classe subalterna). A urbanização concentra no espaço as forças produtivas e a força de trabalho, transformando populações dispersas e sistemas descentralizados de direitos de propriedade em imensas concentrações de poder político e econômico que acabam por se consolidar no aparelho legal e militar da nação-Estado. (HARVEY, 2006, p. 41)

1.8. Educação Agrícola: a Preocupação com o Mercado.

As origens da Educação Agrícola no Brasil, conforme foi possível observar remontam a dois momentos históricos distintos, mas singulares do ponto de vista da complementaridade, o período da dominação colonial e das atividades econômicas aqui desenvolvidas, e da época que antecede o nascimento da indústria no país e conseqüentemente da organização sócio-espacial no e do território brasileiro.

Em ambos os momentos, o país percebia uma característica bastante típica e peculiar de um território colonizado, uma vez que se constituía em um simples exportador de matérias-primas e/ou produtos primários.

Segundo Soares (2003) no que tange ao setor agrícola o que se verificou no Brasil colonial, em especial no período áureo da cana-de-açúcar, com relação à aprendizagem é que a mesma era assistemática, onde tanto os escravos quanto os homens livres eram treinados

dentro do próprio ambiente de trabalho, sem a presença de padrões, regulamentações e sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes. A referida autora ainda chama a atenção para o fato de que

Nem com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ideário educacional sofreu alterações substantivas, embora o Marquês de Pombal, responsável pela expulsão e pelas reformas educacionais que colocaram o ensino sob a responsabilidade do Estado e modificaram sua estrutura, pretendesse adaptar a Colônia ao objetivo pretendido para Portugal - transformá-lo numa metrópole capitalista. O modelo continuou a ser o mesmo, isto é a cópia do que se oferecia na metrópole e aos que quisessem continuar seus estudos em cursos superiores continuava a ser exigida a ida à Europa, isto é, à civilização. (SOARES, 2003, p. 24).

Oficialmente, a Educação Agrícola foi amparada pela lei que estabelece a consolidação do ensino técnico-profissional no país; a Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, produto da reforma Capanema. Por outro lado, é válido salientar que este modelo de educação sempre esteve voltado a atender as necessidades e interesses do mercado, sobretudo, o externo; além de ao mesmo tempo, buscar a satisfação das elites/oligarquias rurais do Brasil, preocupadas em promover a manutenção de seus privilégios, logo, da estrutura social reinante. Nestes termos, a educação e o ensino no Brasil, historicamente foram, percebendo, desta maneira uma formação específica de acordo com as regras e normas ditadas pelo capitalismo ruralista e pequeno-burguês dominante e nascente no meio urbano do país, daí então à lógica da preparação para o mercado de trabalho.

Soares (2003) ao estudar a problemática do ensino técnico no Brasil, e mais em particular do ensino agrotécnico, observa que a questão que se coloca no centro das discussões, é mesmo a questão da preparação para o trabalho, onde a profissionalização é colocada unicamente enquanto preparação para o mercado.

Nota-se então, neste contexto, que a educação agrícola ao longo da história, foi e é profundamente marcada por um compromisso não-social, quando pensada em relação aos trabalhadores (as) do campo e de seus filhos, logo, da manutenção e reprodução das desigualdades e contradições sociais, econômicas e culturais existentes no espaço do mundo agrário brasileiro; soma-se a isso o objeto, o sujeito e o conteúdo deste modelo de educação.

Com efeito, como salienta Sobral (2008) a diretriz curricular para o curso técnico em agropecuária atendeu e ainda continua a atender o padrão tecnológico da agricultura comercial, seguindo decidida e fundamentalmente a lógica da racionalidade econômica.

De acordo com Oliveira

A economia, e mais concretamente o modelo da economia de mercado, tornou-se hoje o princípio explicativo maioritário da realidade. As relações dos homens com os **recursos** físicos, com os outros seres vivos, as relações dos homens/mulheres entre si, e até a sua valorização individual, são aferidas pela produção de bens que é obtida. [...] Daí que a educação artística, emotiva e orgânica do indivíduo seja sempre considerada como menos importante pelos sistemas 'educativos' institucionalizados; daí também que os maiores excluídos deste sistema sejam sempre: os pobres, os artesões, os presos, os reformados, as populações rurais, as mulheres, os povos do Terceiro e Quarto Mundo, etc. É este conjunto de milhares de seres humanos, para já não falar dos outros seres vivos, que diariamente é sacrificado para a manutenção da lógica economicista que detém o poder do nosso planeta. (OLIVEIRA, 2007, p. 272-273).

O ensino técnico agrícola adota uma concepção de educação pensada para os sujeitos do campo e não produzida pelos sujeitos do campo. A Educação Agrícola nestes termos não valoriza os saberes, nem a cultura popular, a vitalidade humana que existe no meio rural, pelo contrário faz uso de uma desvalorização e de uma desconstrução dos valores culturais, inculcando na mente dos sujeitos uma ideologia “que faz voltar à política estreita e sectária em que o respeito pelos outros é queimado na fogueira da competição entre os fragmentos”. (HARVEY, 1993, p.316).

O Decreto Lei 5.154/2004, produzido no seio da luta contra o poder das forças conservadoras, parece que diferentemente das proposições buscadas pelo ensino agrícola até bem pouco tempo atrás, lança-se a um novo desafio: o de construir uma outra identidade ao ensino técnico agrícola profissional, quando traz em seu bojo novos pressupostos teórico-metodológicos, apontando para a importância do ensino médio no processo de busca de romper com o subdesenvolvimento econômico e cultural, a partir da construção de uma nova base científico-técnica articulada ao conhecimento histórico social dos sujeitos e/ou indivíduos, e, que assim permitam aos jovens a compreensão dos fundamentos e aparatos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo.

Contudo, considerando as observações feitas pelo professor Frigotto em companhia das professoras/pesquisadoras Ramos e Ciavatta, que destacam o decreto como um ganho político, fruto de um conjunto de disputas internas no seio da sociedade, das escolas e dos estados como um todo, compreendo a luta *Por Uma Educação do Campo* como permanente e constante, portanto, ou os educadores que não se identificam com *status quo* se inserem e acordam para as estratégias dos setores conservadoristas do meio educacional, diante das contradições presentes no decreto, ou perderão a viagem, pois não verão o bonde da história passar.

1.9. Mudanças e Possibilidades no Ensino Técnico Profissional.

“Somente seguindo o caminho da dialética, não perdendo jamais de vista as inumeráveis ações e reações gerais do devenir e do parecer, das mudanças de avanço e retrocesso, chegamos a uma concepção exata do universo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem projetada por esse desenvolvimento nas cabeças dos homens”.

Friedrich Engels

No mundo da dialética, mesmo sabendo que mudanças e possibilidades são distintas, por que ao passo que se separam se distinguem na essência, por outro lado, na síntese das relações sociais nitidamente contraditórias acabam percebendo uma considerável familiaridade, ou seja, no movimento dialético da educação e do ensino da sociedade, por mais que distintas, contraditoriamente, mudanças são possibilidades. É pois, como bem afirma Vovelle (1991, p. 360) “solidariedades e tensões: são dois domínios complementares”, e, porque assim caminha o movimento da história humana.

Ao refletirmos acerca das políticas de educação e do ensino técnico profissional, não se trata aqui de uma simples relação de causa e efeito, mas de um funcionamento orgânico do sistema das relações sociais, em que a todo e qualquer instante vive um processo de morte e vida no transcurso de sua existência, renovando-se contraditória e permanentemente. O que equivale dizer nesta lógica dialética e dialógica que o positivo e o negativo no processo educacional são ao mesmo tempo tão antagônicos quanto complementares, portanto, inseparáveis.

No universo da educação e do ensino técnico profissional as idéias de mudanças se convertem ao mesmo tempo em desafios e possibilidades, na convivência do velho com o

novo, da disputa e do debate entre as palavras e as ações; e, no espaço-tempo das relações entre os sujeitos, as possibilidades tornam-se mudanças concretas e possíveis e ao mesmo tempo temerosas quando sempre conflitantes, as idéias se diluem em ações e reações e que as causas e efeitos mudam constante e permanentemente de lugar, o aqui e o agora tornam-se efeito, adquirindo logo ali ou em seguida o caráter de causa e vice-versa, num constante movimento de mudanças, marcadas por antagonismo e complementaridade.

É neste mar da dialética das inumeráveis ações e reações do permanente devenir e do parecer que o presente trabalho tenta navegar pelas águas barrentas e agitadas da educação e do ensino técnico profissional brasileiro; este último as vésperas de completar 100 anos de sua criação, vive ainda uma incerteza, frente às indefinições sobre qual o papel a seguir quando se sabe que a sociedade contemporânea exige novas funções diante da realidade política e econômica nacional e internacional.

No que tange ao ensino técnico agrícola, sabe-se que na atual conjuntura política e econômica do modo capitalista de produção, o presente sistema econômico pouco ou em nada precisa hoje da formação dos técnicos formados no seio das escolas agrotécnicas espalhadas pelo país, o que demanda um repensar do ensino e de sua formação profissional.

Pois como se sabe, para os capitalistas as grandes empresas e aos latifundiários de plantão, o que vale hoje é pensar na reestruturação do capital, nas novas demandas do mercado, nas decisões que estão depois da ‘porteira’¹³, nas mudanças provocadas pela Revolução Científica e Tecnológica, bem na qualificação total dos processos que envolvem e compreendem as relações de produção, ou seja, o trabalhador e o produto.

A consolidação da formação técnica de nível médio para o campo brasileiro foi resultado do processo de transformações tecnológicas que o espaço agrário do país viveu a partir das décadas de 1950 e 1960. Portanto, diferentemente do passado quando o grande capital agroindustrial demandava a formação de técnicos profissionais em agropecuária, e, que, por esta razão, a estrutura dos cursos da área agrícola estava voltada no sentido de atender o padrão tecnológico da época, hoje a reestruturação pela qual o modo de produção capitalista vem passando desde as últimas três décadas do século passado, vem exigindo incondicionalmente a formação e a preparação de novos profissionais, o que obviamente não está nos cursos técnicos profissionais ofertados pelas escolas agrotécnicas.

De certo que o capitalismo globalizado está a provocar uma revolução às avessas no mundo do espaço agrário, transfigurando o modo de vida no e do campo, alterando a organização das relações de trabalho e produção tanto em seus padrões e ideais sócio-culturais quanto em seus significados políticos e econômicos. Nesta lógica, o agrário fica e torna-se a mercê do jogo de interesses das forças produtivas e das relações de produção dominantes que se efetivam no âmbito da economia, da lógica de maximização ampla do capital e da dinâmica do capitalismo transnacional.

Segundo Costa Neto (1998), a agroindústria brasileira, a partir de meados dos anos 1990, começou a passar por uma realidade contraditória, pois enquanto de um lado verificava-se que a automação e a mecanização estavam concentradas nas regiões onde a competitividade entre produtos é tradicionalmente mais acirrada, a exemplo de determinadas áreas do sudeste brasileiro (como em São Paulo), ao passo que em outras regiões notava-se uma expansão diferente do capital, gerando no campo um avanço do latifúndio não-mecanizado, pouco moderno, concomitantemente a desestruturação das relações de trabalho e a proletarização do trabalhador rural. Salientando que, nestes termos, a produtividade da agroindústria brasileira entrou em crise, pois frente a queda do índice de mecanização, além

¹³ O termo está empregado no sentido de que as decisões tomadas hoje de acordo com os interesses e a lógica de produção capitalista estão fora das fábricas no caso do espaço urbano e depois das porteiras das fazendas no caso do espaço rural ou agrário. Fato que denota novas exigências no que tange a formação e a demanda de mão-de-mão-de-obra necessária ao capital.

da incapacidade dos produtores agrícolas de elevar a taxa de acumulação do capital agrário nacional, não se teve como interromper a crise deste setor no país, levando assim a perda de poder por parte dos produtores agrícolas no mercado externo e a queda da produção da agricultura familiar, ambos obrigados a terem que se adequar as novas realidades postas pelo avanço técnico da atualidade, que torna hoje o mercado muito mais competitivo dado o estágio de globalização das relações econômicas e comerciais.

Sobral (2008) em seus estudos recentes salienta que

A incorporação de um conjunto de tecnologias “modernas” na agricultura, em substituição das práticas denominadas de “tradicionais”, aumentou consideravelmente a produtividade na agropecuária. Contudo, a incorporação dessas tecnologias ocorreu de forma inadequada à realidade do meio rural brasileiro, seja pela maneira como se deu esta implantação, seja pela natureza mesma das tecnologias introduzidas. A prevalência de práticas e métodos que se tornaram convencionais à época, revelaram na verdade, problemas de relação homem-meio físico com conseqüências ambientais e principalmente sociais. (SOBRAL, 2008, p. 04).

A respeito de tal processo, Sobral (2008) argumenta ainda que:

Ainda, como resultantes da transformação tecnológica, principalmente na agricultura familiar do país, houve o aumento considerável tanto no êxodo rural como no êxodo agrícola, avanço da mecanização na lavoura, um maior aporte tecnológico beneficiando as culturas de exportação, uma maior dependência principalmente do pequeno produtor rural para com o capital agroindustrial, concentração agrária e urbanização dos espaços rurais, masculinização do campo, envelhecimento da população campesina e recrudescimento da problemática educacional no campo. (SOBRAL, 2008, p. 05).

Analisando as novas realidades do mundo agrário brasileiro e pensando sobre a formação cultural, humana e profissional – historicamente negada – aos filhos e filhas das milhares de famílias rurais, que vivem e se reproduzem no e do campo, pode-se dizer ainda que os cursos técnicos em agropecuária necessitam urgentemente redefinir e redirecionar seus projetos político-pedagógicos, promovendo a orientação de uma formação emancipatória e não utilitária, mercantil e tecnicista como no passado.

Neste sentido, vale a pena algumas reflexões a respeito da educação agrícola profissional, na perspectiva de se compreender e poder contribuir para uma proposta de mudança da realidade educacional existente, que não fique limitada a teoria, mas supere as falas, atingindo-se as práticas e a partir de então se promova a efetivação de transformações pedagógicas e educacionais reais e concretas.

1.10. A recente Reorientação da Educação Profissional: a criação dos IFET's.

Segundo Hespanhol (2007) o campo no Brasil até muito recentemente foi entendido como o local exclusivo do desenvolvimento de atividades agropecuárias. As políticas públicas que foram e ainda são estabelecidas para o meio rural, percebem um teor nitidamente conservador, pois, prendem-se numa visão setorial e fragmentária, para quem a agropecuária, segundo Delgado (2005) citado por Hespanhol (2007, p. 273), no processo de crescimento econômico deve cumprir cinco funções principais, como liberar mão-de-obra para as indústrias; gerar oferta adequada de alimentos; suprir matérias primas para as indústrias; elevar as exportações agrícolas e transferir renda real para o setor urbano.

Hespanhol (2007, p. 273) destaca que “apesar da manutenção e até do aprofundamento da elevada concentração fundiária e da permanência de arcaicas relações de produção no meio rural, a agropecuária brasileira cumpriu as cinco funções principais a ela atribuídas”.

Pensando nas atuais realidades vivenciadas e experienciadas pela educação profissional brasileira e neste íterim pelo ensino técnico agrícola, acredito que talvez aí estejam às explicações para as propostas de mudanças, denominadas de reestruturação da rede técnica federal de ensino, por meio da criação formal dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – IFET’s¹⁴, levada a cabo pelo atual governo mediante o lançamento do Decreto Lei N° 6.095 de 24 de abril de 2007, mas que obviamente a muito já vem se desenhando no interior do espaço geográfico do Estado brasileiro; pois como bem observa Araújo (2007) “a educação profissional estatal, desde o início da década de 1990, vem sendo reorganizada”.

Diante das atuais realidades e possibilidades da educação profissional no país, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) chamam a atenção para a seguinte história

A reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias. (2005, p. 98).

A Educação Profissional brasileira percebe hoje uma clara convivência do velho e do novo quando se refere ao modelo de ensino praticado frente às mudanças na esfera de produção capitalista. Pois se é verdade que na educação o novo existe, do outro não podemos negar que nesta mesma educação o velho ainda permanece.

A atual fase do capitalismo, notoriamente marcada por uma (re) configuração econômico-social compreendida como pós-fordista, caracteriza-se pela emergência de novas demandas, onde são postas a busca por diferentes estratégias de formação de trabalhadores (as), que dentro desta suposta nova ordem deve estar fielmente adequada à lógica do padrão de acumulação capitalista.

Segundo a análise de Jesus (2006) sobre esta realidade

Entramos no século XXI com mais incertezas do que certezas do presente e, muito mais incerteza do que vem a ser o futuro que estamos construindo no presente. Às vezes, temos a sensação que não saímos do passado pois, ao mesmo tempo que ele se tornou distante, está muito mais perto, principalmente, quando observamos práticas coloniais, a exemplo do trabalho escravo existente, ainda hoje no país. Também é verdade, que o presente parece muito mais distante porque os problemas da humanidade, que acompanham as lutas do presente, não parecem possíveis ter saídas. E o futuro? Estamos com olho no futuro, mas nossos pés ainda pisam na sombra do passado. Quando essa sombra alimenta as nossas utopias para que possamos agir no presente e transformar o mundo em que vivemos, ela é de fato construtiva, mas quando ela nos aprisiona, corremos os riscos de só sermos reconhecidos como vítimas de um passado que não deixou de existir e, de um presente imobilizador. (JESUS, 2006, p. 50).

¹⁴ Os IFET’s instituídos pela Lei 11.892 de 29/12/2008, fazem parte do Plano Desenvolvimento da Educação – PDE, mas não constituem objeto da preocupação dos estudos realizados pelo presente trabalho.

É dentro deste contexto e ao mesmo tempo frente às novas exigências do mercado e do capital, que ao meu entender, o estado brasileiro busca, a partir da reestruturação de rede técnica federal de ensino, atender às novas demandas estabelecidas pela lógica economicista, afinal o dinamismo econômico das cidades depende em grande parte do bom desempenho das diversas atividades desenvolvidas no campo brasileiro.

Contudo, por não romper com a lógica dual da educação, é que penso que o projeto de reestruturação da rede federal de ensino levado a cabo pelo governo, via institucionalização dos IFET's, não irá alterar de fato o processo de formação humana e profissional dos sujeitos, em especial daqueles oriundos do meio rural brasileiro, pois como é de conhecimento de muitos, a educação geral e de qualidade no e do país sempre foi destinada para poucos: neste caso para uma elite.

Por outro lado, mesmo que o governo aponte e oriente o desenvolvimento de um ensino integrado, a grande realidade do ensino praticado nas escolas de ensino técnico-profissional permanece preso e atrelado à velha e tradicional forma de ensinar, pois continua pensando e praticando em ensino cartesiano, logo, fragmentado, duplamente dividido, tanto no repasse dos conteúdos e conhecimentos por disciplinas, quanto na divisão do ensino médio distante e desconectado do ensino técnico, como se em síntese existissem duas escolas e por conseguinte duas formações. E aqui, vale dizer, se é verdade que a proposta e o projeto de ensino integrado trata-se de uma opção ideológica, não é está a ideologia do Estado brasileiro ao pensar a educação e o ensino para os grupos sociais menos favorecidos e excluídos historicamente do processo de formação educacional e profissional, bem como de inclusão social. Pois como é sabido a educação no país sempre foi como ainda é um grande espaço da territorialidade da disputa entre dois projetos, um que integra e forma – proposta dos grupos e diversos movimentos sociais apoiados por algumas poucas mentes pensantes e críticas do país – e outro que desumaniza e deforma – este representado pelos interesses economicistas das elites dirigentes.

O sujeito e o conteúdo do projeto de reestruturação da rede federal de ensino – levado a cabo pelo MEC – são os mesmos, o Estado e a visão de mundo tecnicista, fragmentado e urbano produzidas no país, portanto, o projeto de reestruturação desta rede não está preocupado em alterar a estrutura agrária do país, nem tão pouco modificar a formação social e econômica dominante, uma vez que na essência está comprometido com os interesses do grande capital, privilegiando investimentos no setor do agronegócio, uma vez que segue as recomendações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Nações Unidas, dentre outros. Neste sentido, em meu entender, os IFET's correm o risco de permanecerem com a mesma lógica de ensino e de educação, servindo a reprodução e ao aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais, uma vez que são instituições que já nascem carentes de uma função que de fato promova uma inclusão social justa e uma formação profissional humanista e emancipadora.

Em outras palavras, os IFET's parecem representar um claro recorte de classe, buscando continuar treinando os filhos dos trabalhadores (as) rurais e urbanos para serem mandados e obedientes, voltados a um ensino técnico profissionalizante, enquanto haverá uma outra educação para os filhos das elites, que permanecerão sendo formados para mandar e controlar a sociedade.

Ora, se historicamente o ensino técnico profissional destinou-se aos despossuídos da fortuna, encarregados de dar sustentação aos diferentes modelos econômicos vigentes no país, não se poderia admitir numa época de reconfiguração produtiva, de estruturação de um mercado competitivo em nível global, que essa força de trabalho se encaminhasse para níveis mais elevados na categorização da sociedade brasileira, numa outra perspectiva relacional entre educação e trabalho, que não aquela fundada na manutenção da estrutura de classes. (SOARES, 2003, p. 112).

Nestes termos, o atual projeto de Reforma da Educação Profissional, inscreve-se e ganha um caráter como todas as outras efetivadas pelos governos anteriores, ou seja, como se pode perceber, a presente reforma trata-se de um dos instrumentos de *coerção/regulação* do governo para implantar seu projeto político. As escolas e em especial seus dirigentes, muitos dos quais submissos ao poder e aos interesses hegemônicos, não tiveram outra saída, se não a de se sujeitar/aderir à mesma, sob pena de terem seus recursos cortados, inviabilizando sua própria sobrevivência. Segundo os autores da referida e presente reforma, estudos sobre as realidades locais foram supostamente realizados a fim de subsidiar a decisão e os caminhos pedagógicos a serem seguidos pelas escolas; nota-se porém, que muitos estudos foram feitos sem uma densidade conceitual e metodológica, bem como sem um profundo conhecimento histórico e geográfico dos lugares, deixando assim uma grande lacuna entre o ensino e a educação, o conhecimento e a formação que se pretende e os sujeitos que supostamente serão formados/atendidos.



Figura 2: Fotografia de alunos e funcionários no dia do anúncio da ifetização – rostos apreensivos, tensos e comportamentos descontentes, desconfiados e decepcionados.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

Portanto, é válido aqui ressaltar, se de fato se quer promover uma melhoria e um avanço no modelo de educação pensada para os jovens e todos os demais sujeitos do campo, considerando as diversas realidades do espaço agrário brasileiro, são urgentes e imediatos os processos, em que se põem a necessidade da exigência à constituição de IFET's agrícolas. Especialmente em regiões com uma multiculturalidade como a Amazônia paraense.

O fato mais grave, em meu entender, deste processo de integração das instituições federais de educação tecnológica para alguns estados, como por exemplo o Pará, onde foi instituído o IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, é que as diretrizes políticas implantadas e a serem implementadas incentivam processos de mudança e reestruturação que provocam não apenas a perda de identidade, uma vez que podem até

mesmo gerar uma desestruturação de várias escolas, pois está distante das realidades socioeconômicas e culturais dos seus sujeitos, que na atualidade denota um quadro bastante complexo à história e à vida da educação.

Neste ínterim, é pertinente aqui um comentário. Na escola, o anúncio da oficialização do IFET Pará gerou um forte descontentamento por parte dos educandos, uma vez que a grande maioria, oriundos dos mais diversos municípios do interior do Estado sempre alimentaram o sonho de um dia estudar na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, e justamente quando muitos destes estão realizando a concretização do desejo sonhado, a instituição está deixando de existir, correndo o risco de perder sua própria identidade frente à imposição de uma nova configuração identitária que não apresenta nenhuma relação com a realidade espacial e territorial de seus anseios. Tal fato foi resultante de duas questões: a primeira o não esclarecimento de como serão desenvolvidos os projetos pertinentes às suas formações e a segunda em razão do projeto ser tratado como um processo de incorporação da escola pelo campus de formação técnica-profissional da capital, o que denota total falta de compromisso acadêmico de muitos profissionais para com os sujeitos que trabalham, lidam e se reproduzem da terra, e sobretudo, lutam pela mesma.

2. CAPÍTULO II

AGROTÉCNICA E PRONERA A EDUCAÇÃO COMO UM ESPAÇO DE UMA ARQUITETURA EM MOVIMENTO

2.1. Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: do Lugar ao Espaço de suas Práticas Pedagógicas

2.2. Da Localização à Organização Sócio-espacial de seu Ambiente Interno:

A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC) está localizada às margens da BR 316 na porção nordeste do Pará, precisamente à altura do quilometro 63 da referida rodovia, logo na entrada da cidade de Castanhal, no denominado Bairro da Saudade. A escola hoje e desde sempre compreende uma significativa importância no que tange o desejo de acesso de muitos jovens não só no ensino técnico profissional, mas também na busca do que pode ser considerada uma melhor formação educacional existente na rede pública.



Figura 3: Fotografia da visão de frente da entrada da escola, as margens da BR 316 – Km 63. Castanhal – Pará. Ao fundo vista do prédio administrativo.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

Segundo pesquisa interna realizada dentre os educandos atendidos pela instituição no ano de 2008, ficou demonstrado que 88% do número de alunos existentes expressaram satisfação de ter realizado o sonho, o desejo de conseguir entrar para estudar na escola, um desejo que lhes acompanha em especial a partir dos últimos anos do ensino fundamental.

Dentre os motivos que justificam o alimento deste sonho dos educandos, verifica-se a precariedade da educação encontrada nas áreas onde moram, a falta de escolas de ensino médio, a má formação educacional, o desejo de ter um curso técnico para ingressar no mercado de trabalho e, sobretudo, a qualidade do ensino ofertado pela e na escola. Fica comprovada assim a tamanha importância que a EAFC exerce no imaginário dos sujeitos da

zona rural do estado, isto é, dos trabalhadores (as) rurais e seus filhos, em especial aqueles que residem na mesorregião¹⁵ do nordeste paraense.

Na atualidade, a EAFC é a única¹⁶ em toda a dimensão geográfica do estado, que percebe 1.247.689.515 quilômetros quadrados, sendo dividido em seis mesorregiões (Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense) com suas características econômicas, sociais, históricas e culturais próprias. E aqui vale reforçar, tal fato, só por estas especificidades das várias faces que a Amazônia paraense apresenta já exigia e carece da constituição de um IFET Agrícola, a partir da transformação da escola neste projeto de instituto – que segundo o governo pretende ser referência na formação humana e profissional dos sujeitos – na perspectiva de atender às demandas da imensa diversidade cultural percebida pelo Estado, como já comentei anteriormente, porém, acredito não ser este o plano de desenvolvimento da educação do governo federal para os grupos sociais do mundo agrário, ou seja, os sujeitos do campo do esquecido estado paraense.

A EAFC percebe uma área total de 273 hectares, onde além dos prédios (administrativos, biblioteca e salas de aula) que compreendem a estrutura física do espaço escolar, aos fundos encontra-se a “fazendinha”, área usada para algumas atividades técnicas desenvolvidas no seu entorno. A escola é composta por diversos setores tanto do ensino técnico quanto do médio que promovem o fomento dos jovens que pretendem ou não avançar nos estudos e nos conhecimentos profissionais e educacionais, como sempre na perspectiva de um dia galgar outros patamares nesta seletiva estrutura social que domina o país e a região.



Figura 4: Vista parcial da fazendinha da escola, com alguns setores de trabalho.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

¹⁵ Mesorregião compreende uma subdivisão do território dos estados da União, congregando os municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas, sociais e culturais.

¹⁶ Afirmo que é a única, por que mesmo que o estado tenha anunciado a criação de uma nova unidade – a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, com o programa de ampliação, esta até então não realizou nenhum processo seletivo para o início do seu funcionamento legal.

A respeito dos setores que formam a estrutura física da instituição, dentro do organograma ainda existente¹⁷, percebemos que a própria organização e distribuição espacial destes, correspondem ao modelo de escola fazenda pensada pelo governo federal nas épocas áureas do profissionalismo tecnicista. Desta forma, estão alocados no espaço físico da escola um total de 17 setores, nem todos interligados, pois a visão de educação baseada na preparação de mão-de-obra, acabou por criar uma fragmentação interna entre o ensino técnico e o ensino médio, o resultado da política da pedagogia do “aprender fazendo”, típica do Sistema Escola-Fazenda, foi a produção de uma distância ou se não de uma dificuldade na comunicação e, conseqüentemente, na integração entre os setores, como se houvesse dentro do mesmo espaço acadêmico duas escolas distintas, separadas, juntas somente no nome.



Figura 5: Fotografia de alguns setores – ao fundo imagem do minhocário, ao meio o setor de caprinucultura e acima setor de ração.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

¹⁷ Estou considerando o organograma da escola sem as mudanças estabelecidas pela atual reorganização da rede federal de ensino, a partir da criação dos IFET's.



Figura 6: Fotografia do setor de Agroindústria.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

Segundo os dados levantados neste ano de 2009, a EAFC atende educandos oriundos de 70 municípios, sendo 69 de todo o estado do Pará e um (Maracaçumé) do estado do Maranhão. Se considerarmos em termos de lugar, serão 72 lugares no total, a escola também atende jovens de dois distritos (Icoaraci e Mosqueiro) pertencentes à cidade de Belém.



Figura 7: Fotografia da parte dos fundos dos blocos de aulas.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

O número de alunos atualmente matriculados contabiliza um total de 675 estudantes, onde aí já se considera os educandos da turma do curso de técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia do Pronera, atualmente contando com um número de 33 educandos. Levando em conta os números do ano passado, a escola atendia um total de 78 municípios dos 143 existentes no estado, contando a época com um número de 750 estudantes matriculados.



Figura 8: Fotografia do pátio coberto. Ao lado e ao fundo entradas dos blocos de salas de aulas.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

É importante lembrar que a escola trabalha com regime de internato para alguns estudantes com dificuldades financeiras de perceberem moradias no município de Castanhal, do total de educandos (as) regularmente matriculados na escola, 135¹⁸ (cento e trinta e cinco) são internos, sendo a maioria do sexo masculino, pois o internato feminino só foi criado muito recentemente pela atual gestão, atendendo, porém, um número de apenas 20 (vinte) educandas.

¹⁸ É importante ressaltar que o número apresentado data do final do 1º semestre, uma vez que em cada bimestre o mesmo pode sofrer alterações em virtudes de realidades particulares ou adversas da política da escola ou de outras situações que envolvem os educandos internos.



Figura 9: fotografia da fachada do prédio da atual Biblioteca, onde acima funciona alguns setores de acompanhamento aos educandos. Aos lados alojamentos de educandos (as).

Fonte: Trabalho pessoal. Ano 2009.

Os cursos ofertados pela EAFC até o ano passado eram: curso de nível médio com formação técnica em Agropecuária e Agroindústria, curso técnico de nível subsequente (pós-médio) em Agroindústria e técnico subsequente em Manejo Florestal. Hoje a escola oferece e dispõem de 04 turmas do 1º, 2º e 3º anos do curso técnico integrado em Agropecuária respectivamente, 03 turmas do subsequente (nível pós-médio) em Agropecuária, 03 do subsequente em Agroindústria, uma turma do subsequente em Manejo Florestal, uma também do subsequente em Técnico em Florestas e mais a turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio com ênfase em Agroecologia do Pronera, que se encontra no último ano do curso.

De acordo com o plano de expansão a EAFC já dentro das estruturas do IFPA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, fruto das mudanças promovidas pelo governo, o Campus Castanhal deverá nos próximos meses promover a oferta de dois cursos de nível superior: Agronomia e Aqüicultura, definidos após avaliação do corpo docente e de acordo com as necessidades locais dos lugares/municípios que a instituição atende.

É válido salientar que a escola é responsável pela certificação dos cursos técnicos que acontecem nos municípios de Marabá, Altamira e no Nordeste Paraense, em virtude dos convênios mantidos com as prefeituras locais, que atuam como um dos financiadores dos projetos realizados em conjunto com INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e outras entidades como cooperativas e fundações de trabalhadores agrícolas. Em parceria com outras instituições como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Rural da Amazônia (UFRA), além da entidade União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) a escola participa do Programa Saberes da Terra, neste referido projeto atua nas ações de formação de professores, organização da proposta pedagógica e certificação de 750 alunos do Curso de Ensino Fundamental com Qualificação Técnica em Agricultura Familiar e Social.

No que tange ao seu corpo docente e técnico-administrativo, a EAFC apresenta em seu quadro um total de 51 professores, sendo 42 efetivos e 09 substitutos, considerando o plano de reforma do governo federal este quadro será ampliado para um número total de 67 professores, onde desse número 58 serão efetivos e 09 contratados. O corpo técnico administrativo é formado por 88 profissionais e com a ampliação prevista será elevado para o número de 103, pois se aguarda o concurso para a entrada de mais 15 profissionais da área.

Do quadro de professores efetivos da escola, a formação está assim distribuída: 05 doutores, 11 mestres, 21 especialistas e 05 graduados. Sendo que destes, 40 estão no lotados no regime DE – dedicação exclusiva e apenas dois com 20 horas.

2.3. Da sua Fundação, das Alterações de seus Nomes e do seu Papel Social frente às Políticas dos Governos.

A história oficial da EAFC começa a ser contada a partir de dezembro de 1921, quando da fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata, instituído pelo Decreto Lei 15.149/21, a época instalada na Ilha de Caratateua em Icoaraci – distrito pertencente a Belém; sua inauguração foi realizada no dia 07 de setembro de 1922.

Porém, se considerarmos o fato de que o Patronato Agrícola Manoel Barata, atual EAFC, foi resultado da transformação do Instituto Orfanológico criado para abrigar e educar meninos de 05 a 12 anos, considerados pelo poder oficial como “desvalidos da sorte”, a história da escola se inicia em 1905, ano em que o governo de Augusto Montenegro promove a fundação do referido instituto na Ilha de Caratateua em Outeiro, distrito pertencente à cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

A historicidade da EAFC não pode desfazer-se das contribuições que antecederam a institucionalização do Patronato Agrícola Manoel Barata, pois a existência deste nos moldes em que fora criado e nas visões educacionais existentes no país do período em questão não teria sido possível sem o trabalho desenvolvido pelo Instituto Orfanológico.

Neste sentido, considerando a origem da escola desde a fundação do Instituto Orfanológico do Pará, a história da EAFC conta assim com 104 anos de experiência agrícola e de dedicação à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho tanto urbano quanto rural das regiões que compõem o extenso e diverso território paraense, uma vez que a escola vem se constituir na instituição de ensino técnico-profissional mais antiga do estado.

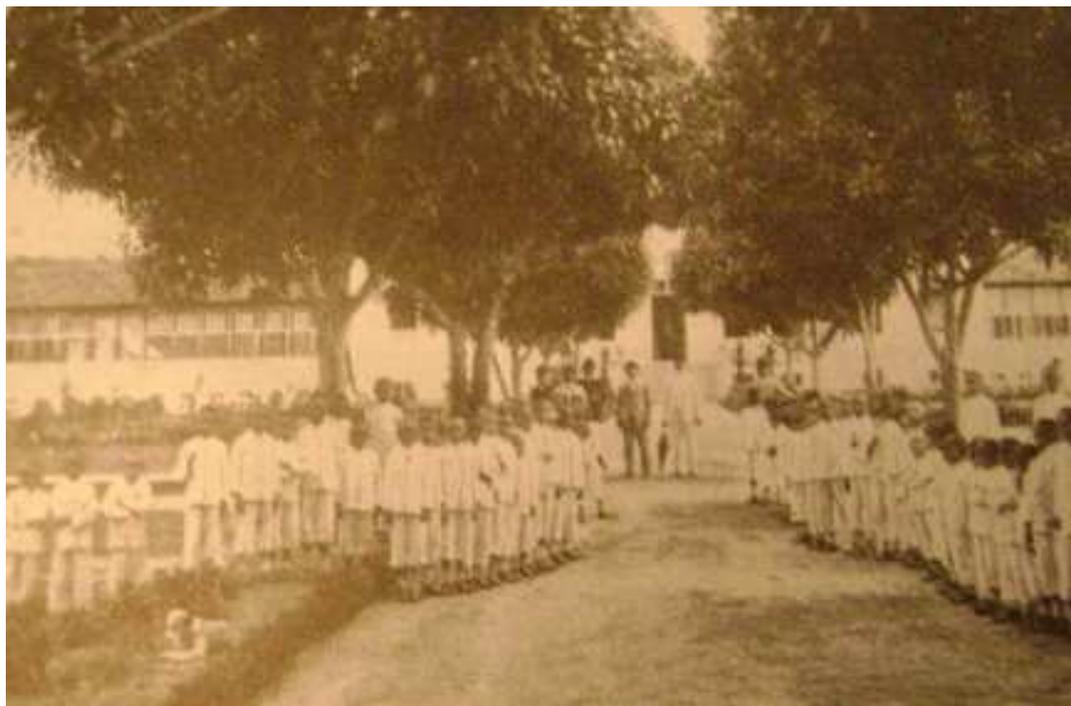


Figura 10: Foto do dia da fundação do Instituto Orfanológico em 1905.

Fonte: Arquivo do DDE. Sem data de registro.

A criação do Instituto Orfanológico do Estado está inserida em contexto bastante controverso no que tange a realidade educacional do país do início do século, pois mesmo com o surgimento da República, as escolas criadas na época eram bastante insuficientes para atender toda demanda encontrada. Naquele período, havia o debate a cerca da co-educação, para que meninos e meninas pudessem estudar juntos, ou seja, na mesma escola, uma vez que o ensino das crianças dava-se de forma separada, tanto no que se refere ao gênero quanto no aspecto social/classista. Naquele tempo, conforme aponta os estudos de Antônio Valdir Duarte (2008) o Colégio Lauro Sodré¹⁹ estava voltado a atender os meninos e o Colégio Gentil Bittencourt²⁰ era para atender as meninas, enquanto os filhos dos pobres estudavam no Instituto Orfanológico em Outeiro.

O Patronato Agrícola Manoel Barata, atual EAFC assim como o Instituto Orfanológico do Pará tinham desde suas origens algo em comum, neste caso o fato de terem sido pensados e criados para vigiar, controlar e punir com adequada correção às crianças e jovens pobres da época, daí fazer parte de suas ‘formações’ educacionais, o castigo, a obediência e a opressão, questões bastante suscitadas no modelo educacional brasileiro do passado, em que o ensino/trabalho agrícola²¹ fora adotado e concebido como elemento de recuperação e processo civilizatório dos sujeitos desprovidos de sorte.

¹⁹ Hoje o antigo prédio do Colégio Lauro Sodré abriga o atual Tribunal de Justiça do Estado.

²⁰ O Colégio Gentil Bittencourt continua trabalhando com educação de jovens, principalmente os filhos das classes mais abastadas da capital do Estado, sendo ainda administrado pelas religiosas Filhas de Santana.

²¹ Historicamente o trabalho agrícola sempre foi concebido pelas elites dirigentes como fator de disciplinamento e de correção, que deveria ser ensinado a todos aqueles sujeitos de má conduta/comportamento – “perturbadores da ordem”, necessitados de re-socialização, por isso o conteúdo deste modelo de ensino ter percebido como valor o castigo.



Figura 11: foto do antigo Instituto Orfanológico, transformado em Patronato Agrícola Manoel Barata – Outeiro (Pará).

Fonte: Arquivo do DDE. Sem data de Registro.

O Instituto Orfanológico em linhas gerais tinha por objetivo promover a correção de crianças e jovens, filhos das famílias pobres residentes na capital do estado – a cidade de Belém, e que assim poderiam vir mais cedo ou mais tarde a comprometer a paz pública mediante a perturbação da ordem.

Nota-se que o Instituto Orfanológico, quando ainda Patronato Agrícola, tinha um claro objetivo de promover a correção daqueles que além de serem considerados “desvalidos da sorte”, eram também os prováveis responsáveis pela possível desestabilização social, que obviamente preocupava as “famílias nobres” da grande capital paraense, exigindo assim por parte do governo a tomada de medidas cabíveis para prevenir e remediar as possíveis convulsões sociais.

Neste sentido, pode-se depreender que tanto no Brasil quanto na Amazônia, especialmente no Pará se percebeu uma institucionalização da infância, uma vez que os seus cuidados foram negados pelo poder público; a insuficiência de políticas públicas que viessem atender às necessidades existentes fez com que a vida de crianças e jovens fosse altamente regrada, por falta de espaços públicos para o entretenimento e as brincadeiras infantis, que lhes proporcionasse um crescimento saudável e prazeroso.

Há uma mistura de educação e beneficência nos projetos dos Patronatos Agrícolas, pois essas escolas promoviam o acolhimento bondoso dos alunos. É flagrante, o discurso moralizador sobre aqueles que, nessas escolas, eram preparados para o trabalho rural ou agrícola. O objetivo proposto não era apenas o de torná-los aptos à labuta da vida, mas também, e, sobretudo, o de retirá-los da ociosidade, dos caminhos dos vícios e do mal que os ameaçava. Pois, fazer dos alunos indivíduos honrados e laboriosos, era e ainda é, para muitos, o importante papel de uma escola profissionalizante.



Figura 12: Foto de alunos assistindo aula no Instituto Orfanológico.

Fonte: Arquivo do DDE. Sem data de registro.

Por esta realidade, pode-se inferir que o trabalho agrícola tem na sua gênese o objetivo de promover as correções que a ordem social hegemônica tanto necessita, a fim de que possa se reproduzir e manter a estrutura social e econômica dominante e interessante às elites.

É válido salientar que no ano de 1920, verificou-se a promulgação de uma medida política que pode ser considerada como a efetivação da instituição que dá origem a fundação da EAFC como patronato agrícola, que foi a concessão do Decreto Lei Nº 1.957, firmando um acordo entre o Governo Federal e o Governo do Estado do Pará, a época sob o comando do governador Lauro Sodré, que transfere para a união as terras da Ilha de Caratateua, em Outeiro, onde justamente localizava-se o Patronato Agrícola Manoel Barata.

Para melhor ilustração e compreensão dos fatos, julgo importante transcrever abaixo o teor do Decreto Lei 1.957, outorgado em 17 de novembro de 1920, presente nos Anais da *Collecção Leis do Estado do Pará*, ano 1920 (p. 101):

DECRETO LEI Nº 1.957 DE 17 DE NOVEMBRO DE 1920

AUCTORIZA O GOVERNO DO ESTADO A ENTRAR EM ACCORDO COM O GOVERNO FEDERAL PARA A CRIAÇÃO DE UM PATRONATO AGRÍCOLA NESTE ESTADO.

O congresso Legislativo do Estado do Pará decretou e eu sanciono a seguinte lei:

ART.1º-Fica o Governo do Estado auctorizado a entrar em accôrdo com o Governo Federal, a fim de ser por este installado no antigo Instituto do Outeiro um patronato Agrícola destinado a promover o desenvolvimento da agricultura, horticultura, pomicultura e jardinocultura, transformando menores orphãos ou abandonados em feitores do campo, pomicultores, horticultores, jardinocultores, abegões e profissionais práticos nos diversos officios agrícolas.

Art.2º-O governo do Estado, no contracto que assignar no Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, fará entrega das instalações, terras, machinas e dependências do estabelecimento, que reverterão ao Estado, desde que o governo federal não continue a manter o serviço.

Art.3º-Revogam-se as disposições em contrário.

O Secretário Geral do Estado assim a faça executar.

Palácio do Governo do Estado do Pará, 17 de Novembro de 1920

(a.a.) Lauro Sodré
Barroso Rebello

Imediatamente, o presidente da República Epitácio Pessoa, atendendo à solicitação do então governador Lauro Sodré, no dia 01 de dezembro de 1921 – ano do centenário da Independência e do 33º aniversário da República – através da publicação do Decreto Lei Nº 15.149, estabeleceu a fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata, passando então a ser regido pelo regulamento aprovado pelo Decreto Lei Nº 13.076 de 05 de julho de 1919.

De acordo com Oliveira (2007)

A criação desta instituição representou um marco do ensino rural/ profissional na Amazônia, pois foi a primeira ação federal direcionada para o ensino Agrícola no Estado do Pará, com objetivo de desenvolver a Agricultura, Horticultura, Jardinocultura, para as crianças de classe popular, direcionando-as para o trabalho rural. (Oliveira, 2007, p. 75).

Em 12 de março de 1934 através do Decreto Lei nº 24.115, o Patronato Agrícola “Manoel Barata” passou a Aprendizado Agrícola do Pará, anos mais tarde passou por outra mudança de nomenclatura, sendo então denominado Aprendizado Agrícola “Manoel Barata”, mediante o Decreto Lei 1.029/39.

Em 1946 o Aprendizado Agrícola “Manoel Barata” foi transformado em Escola de Iniciação Agrícola “Manoel Barata”, também conhecida como Escola de Mestria Agrícola “Manoel Barata”, onde os alunos após concluírem o curso, recebiam o certificado de mestre agrícola, porém mesmo com tais mudanças não se alterou os propósitos de sua formação inicial em termos de educação, pelo contrário, aprofunda-se a visão tecnicista, obviamente, agora muito mais voltada a atender os interesses do mercado de trabalho.



Figura 13: Dependências do Patronato Agrícola Manoel Barata Outeiro – PA/Antigo Instituto Orfanológico do Pará.

Fonte: Arquivo do DDE/EAFC – PA.

No início da década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a Lei nº 4.024/61, que veio definir as diretrizes e as bases da educação brasileira em todos os níveis, a Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata passou também a ofertar os cursos de Ginásial Agrícola e Colegial Agrícola, ambos instituídos respectivamente pelo Decreto Lei nº 53.558 de 13/12/1964 e o Decreto Lei nº 63.158 de 23/08/1968.

A concepção liberalista de educação que estava presente na LDB daquele período promove a permanência da dicotomia social existente no ensino brasileiro, assim o ensino profissionalizante percebe um caráter nítido de terminalidade, chegando no máximo ao ensino médio, antigo 2º grau, daí a oferta de cursos de formação agrícola tanto no nível ginásial quanto no nível colegial responsáveis, respectivamente, pelo ensino primário e secundário, sendo este último dividido em clássico, com foco nas ciências humanas, e científico voltado à preparação tecnológica, impedindo ou se não limitando forçosamente o acesso desses jovens ao ensino superior.

Oliveira (2007) observa que,

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola mudou a organização e estrutura do ensino em relação ao que era ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata. Essas mudanças se estabeleceram devido a um conjunto de fatores relacionados às mudanças na organização social, política e econômica brasileira, que necessitava formar um trabalhador para cumprir determinado papel. (OLIVEIRA, 2007, p. 110).

Desta forma, fica claro que o propósito da formação trabalhada no interior da escola no período em questão era atender ao mercado, promovendo uma suposta qualificação da mão-de-obra tanto para o setor primário, quanto para o setor terciário da economia, daí que o quadro curricular da instituição se baseava nas dimensões intelectual, moral e no aprendizado técnico, diferenciando-se assim da formação do passado, quando ainda era Patronato Agrícola, onde os objetivos desta estavam destinados em promover uma correção dos vícios e dos desvios de conduta, considerados nocivos à ordem social vigente.

De acordo com as análises e estudos de Soares (2003)

Em dezembro de 1968 é criado o Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), vinculado ao MEC, cujas atribuições seriam: o planejamento, a execução e o controle de programas elaborados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio - EPEM. Esta equipe havia sido criada em 1965 para assessorar as Secretarias Estaduais de Educação na elaboração de planos voltados ao ensino médio e para o treinamento de técnicos em planejamento educacional. O PREMEM foi responsável por uma série de cursos emergenciais de formação de professores para o ensino técnico, em cooperação com universidades. (SOARES, 2003, p. 75).

2.3.1. Chega o dia do adeus

No ano de 1972, em 18 de junho, chega o dia do adeus – o Colégio Agrícola Manoel Barata muda de endereço, depois de mais de 04 décadas localizado na pacata Ilha de Caratateua em Icoaraci, faz o que para a época em questão pode ser considerada como uma longa viagem sem volta, sendo então transferido para a cidade de Castanhal – Pará, quando a partir deste momento passou a oferecer o Curso de Técnico em Agropecuária.



Figura 14: O exército chegando com a mudança do Colégio Agrícola Manoel Barata no município de Castanhal – PA.

Fonte: Arquivos do DDE/1972.

Oliveira (2007) indica em seus estudos que a mudança da escola da Ilha de Caratateua (Outeiro – Pará) em Icoaraci para a cidade de Castanhal, ocorreu no dia 18 de junho, tendo sido autorizada pelo Decreto Federal, Nº. 70.688 de 08 de junho de 1972, porém, conforme a placa fixada no rol de entrada da escola, aponta que a referida transferência foi realizada em 21 de junho de 1972. Divergências de datas a parte, o fato é que a transferência da escola para

a Castanhal segue e ao mesmo tempo obedece ao quadro de mudanças vividas pelo país desde os anos de 1960 no que tange a adoção do modelo agrícola receitado pelo grande capital que vendia a época o pacote tecnológico da Revolução Verde.



Figura 15: Os caminhões do exército com a mudança em frente a UEP destinada à fabricação de farinha e rações. (Castanhal – PA).

Fonte: Arquivos do DDE/1972.

Para melhor entendimento e compreensão do assunto, acredito ser pertinente transcrever abaixo, o teor do documento que trata a respeito da transferência da sede do Colégio Agrícola “Manoel Barata” para a cidade de Castanhal, que conforme sua publicação proferida no dia 08 de junho de 1972, assim diz:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, itens III e IV, da Constituição, decreta:

Art.1º É autorizada a transferência do Colégio Agrícola “Manoel Barata”, da sede atual, na localidade de Outeiro (Ilha Caratateua), Município de Belém, Estado do Pará, para a cidade de Castanhal, Município de Castanhal, Estado do Pará.

§ 1º A transferência do estabelecimento deverá estar concluída até Junho de 1972, podendo o Projeto de Desenvolvimento do Ensino Médio- **PRODEM**, tomar as medidas executivas correspondentes.

§ 2º Os imóveis e instalações deixados em Outeiro serão entregues ao Serviço de Patrimônio da União, para destinação que julgar conveniente.

Art.2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 8 de Junho de 1972; 151º da Independência e 84º da República.

Emílio G. Médici

Antônio Delfim Netto.

Jarbas G. Passarinho. (BRASIL, 1972, p.43)

O conteúdo do documento já aponta nas suas entrelinhas qual o rumo que o ensino e a educação oferecidos pelo Colégio Agrícola a partir de então deveria tomar, até mesmo pela forte influência da elite rural do estado, bem como dos dirigentes militares que governam o país sobre o modelo de ensino que a sociedade capitalista agrícola e urbana demandava, uma vez que a organização político-pedagógica da instituição é deixada a cargo do então Projeto

de Desenvolvimento do Ensino Médio – PRODEM, responsável que era pelo programa e oferta de cursos de nível técnico, com base nos princípios tecnicistas e burocratas do modelo de produção industrial taylorfordista, onde profissionalismo era visto enquanto aptidão e subserviência dos trabalhadores.



Figura 16: Fotografia da placa – fixada na entrada do prédio administrativo da instituição – que marca a transferência da escola da Ilha de Caratateua em Icoaraci para a cidade de Castanhhal em 21/06/1972.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

É importante salientar que o processo de transferência da escola só tornou-se possível mediante a realização de um convênio acordado entre o Governo Federal e a Prefeitura da cidade local, intermediado pelo Governo do Estado. No ano anterior o Governo Municipal em colaboração do então na época Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA e da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, além do Governo Estadual, promoveu a construção da antiga Escola de Formação Agropecuária de Castanhhal, batizada pelo nome de “Dr. Dix-Huit Rosado Maia”, inaugurada no dia 28 de janeiro de 1971.

A respeito da transferência da escola para Castanhhal, em matéria publicada por um jornal da época, assim se refere à reportagem:

Icoaraci viu partir o ‘Manoel Barata’ porém nada disse. Ficou quieta. Como uma mãe que vê partir um filho para sempre, quem sabe, não sentiu qualquer coisa que não sabemos. Talvez até tenha chorado; mas como é jovem e bonita, chorar em público fica feio, e preferiu fazê-lo em segredo. O Icoaraciense também nada disse, apenas compareceu ao embarque e acenou até ver sumir o transporte. Castanhhal fica bem ali . Qualquer um dia, quando a saudade apertar, é só tomar um transporte e rever o amigo querido. E quando isso acontecer a comoção será tanta que nem mesmo as palavras serão capazes de descrevê-la... (O LIBERAL, 1972, p. 07)



Figura 17: Funcionários nas escadas da fachada do prédio principal no dia da mudança da escola.

Fonte: Arquivo do DDE/1972.

É válido salientar que a transferência da escola para a cidade de Castanhal dá-se em pleno regime militar e dentro do contexto das reformulações na área da educação trazidas pela Lei 5.692/71, que mexeu fundamentalmente no ensino dos antigos 1º e 2º graus. Neste contexto, significa dizer que a escola será e assim permanecerá por muito tempo percebendo as diretrizes educacionais pensadas pelos militares e portanto, voltadas aos interesses das elites dirigentes rurais e urbanas do país.

A Lei nº 5.692 de 1971, então assinada e promovida pelo ministro da educação o Sr. Jarbas Passarinho, é toda concebida nos princípios técnico-burocratas, típicos do período, uma vez que o país e em especial o regime militar percebia a forte influência do tecnicismo taylorfordista norte-americano. As reformas do ensino de 1º e 2º graus produzidas pela referente alteraram cabalmente a formação dos jovens no país, pois minou a educação de uma má formação no ensino médio, deteriorando o processo ensino-aprendizagem, além de castrar a relação professor-aluno, veio impedir o exercício de pensar, tolindo as possibilidades de diálogos, reduzindo o ensino e a educação a mediocridade do fingimento, em que professores fingiam que ensinavam e alunos fingiam que aprendiam.

A política do governo na época foi de expandir o ensino profissionalizante para todo o ensino médio, antigo 2º grau, com base na concepção de uma Pedagogia Tecnicista, na qual a disseminação do ensino médio passa a ser usada pelas elites dentro da educação brasileira, como uma estratégia para impedir o acesso ao conhecimento por parte das camadas populares. Não é e nem foi à toa que a educação no Brasil começou pelo ensino superior, este obviamente voltado a atender os interesses das elites, condenando assim as massas populares ao mundo da ignorância, da alienação e da subserviência.

Ainda nos idos dos anos de 1979 em virtude do plebiscito para se decidir qual seria o nome da instituição: Escola Agrotécnica Manoel Barata ou Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, a escola passou então a ser denominada pelo nome atual, onde o currículo da

instituição passa a ser pautado no modelo do Sistema Escola Fazenda, até as mudanças²² trazidas pela LDB 9.394/96.

Por outro lado, é válido salientar que oficialmente a mudança de nome da instituição para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal foi resultado do Decreto Lei 83.935 de 04/09/1979 que em seu artigo 1º alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino, onde então as instituições de formação/preparação agrícola, ligadas à antiga Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI passam a perceber uma denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade onde se localiza o referido estabelecimento.

Dessa forma, de acordo com as observações de Oliveira (2007) quando ocorre a mudança da nomenclatura Colégio Agrícola “Manoel Barata” para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, nota-se que o nome privilegia o caráter tecnicista do estabelecimento, tendo a escola a partir daquele momento passado a atender apenas alunos do antigo 2º grau, abandonando as demais modalidades de ensino que outrora atendia.

Torna-se fundamental ressaltar que o nome dado naquela ocasião permanece até o presente momento, mesmo que recentemente tenha se oficializado a criação dos IFET’s, aqui no estado denominado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, sendo a escola um campus local, mas como já disse anteriormente na essência não atende e nem corresponde às necessidades e especificidades locais, uma vez que reproduz a distância e o pouco conhecimento da escola em relação aos educandos.

Quadro 2 – Nomes dados a EAF de Castanhal desde sua criação

Nome	Local	Decreto N° e Ano
Patronato Agrícola “Manoel Barata”	Ilha de Caratateua/Outeiro (Belém)	15.149/1921
Aprendizado Agrícola do Pará	Outeiro – Belém	24.115/1934
Aprendizado Agrícola “Manoel Barata”	Outeiro – Belém	1.029/1939
Ginásio Agrícola “Manoel Barata”	Outeiro – Belém	53.558/1964
Colégio Agrícola “Manoel Barata”	Outeiro – Belém	63.158/1968
Escola Agrotécnica Federal de Castanhal	Castanhal – Pará	83.935/1979

Fonte: Regimento Interno da Escola, publicado no DOU nº170 em 04/09/1998.

O quadro acima não considera a mudança sofrida a partir da constituição do IFPA – Campus Castanhal, uma vez que a instituição perde sua autonomia, pois deixa de ser uma autarquia como dantes, estando diretamente ligada a jurisdição de uma nova entidade, e, portanto, sujeita às políticas pensadas por quem não conhece a realidade dos espaços de vivência existentes no campo, processo que ameaça a comprometer o desenvolvimento educacional dada a inexistência de um IFET agrícola – questão não pensada e até então desconsiderada pelo estado brasileiro e que em suma pode vir a representar o passo mais

²² Mesmo que tenham ocorrido mudanças a partir da implementação da Lei 9394/96, a escola ainda hoje continua percebendo uma forte herança de seu passado histórico, em especial no que tange a sua estrutura de ensino curricular e fuicional.

viável para a tentativa de superação das amarras que dificultam e impedem o acesso ao conhecimento para quem vive e se reproduz na e da terra.

2.4. As Políticas dos Governos para o Ensino Agrícola.

Historicamente foram várias as políticas de controle, gestão e seletividade da educação e do ensino no Brasil, especialmente no contexto do mundo pós 2ª Grande Guerra, quando o país assumirá o papel de subdesenvolvido e industrializado, o que exigia uma reformulação nessas áreas, a fim de se ajustar as mudanças do mundo e ao mesmo tempo corresponder aos interesses do grande capital.

No tocante ao ensino agrícola, Soares (2003) em suas análises esclarece que no momento de apogeu alcançado pela modernização tecnológica, buscando atender as exigências do modelo desenvolvimentista, a partir de 1966 os colégios agrícolas passam a adotar o modelo de *Escola Fazenda*, oriundo do convênio CONTAP²³ II – MINAGRI/USAID²⁴ que a época ditava o suporte ao Ensino Agrícola de grau médio, rapidamente adotado e disseminado pelo DEA/MEC, este modelo por sua vez tinha como base os princípios de “aprender a fazer, e fazer para aprender” (BRASIL, MEC; COAGRI, 1985, p. 11).

É importante destacar que o Sistema Escola Fazenda – SEF buscava conciliar educação, trabalho e produção, tendo como diretriz pedagógica formar o técnico agrícola de modo que o mesmo viesse se constituir em um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem. De modo que seu modelo pedagógico, percebia uma operacionalização com base em três componentes fundamentais: as Salas de Aula, as Unidades Educativas de Produção- (UEPs) e a Cooperativa – Escola, em que cada um desses elementos tinha uma função específica para o desenvolvimento do processo de aprendizado.

O gráfico abaixo, conforme se pode observar mostra esta referida estrutura e dinâmica operacional.



Gráfico 1 – Sistema Escola-Fazenda

Fonte: Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas (BRASIL, 1990, p.11)

O Sistema Escola Fazenda foi consolidado no seio e no espaço das Escolas Agrícolas a partir da promulgação da LDB de 1971, quando o mesmo passou a ser considerado como

²³ Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

²⁴ Ministério da Agricultura e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

capaz de desenvolver as instituições escolares de forma eficiente e auto-suficiente do ponto de vista econômico, promovendo a capacitação de agentes/técnicos agrícolas para atuar no mercado de produção, em especial no setor primário da economia.

Na visão da equipe técnica do MEC, o SEF percebia “*uma estrutura de ensino capaz de, ajustando -se às condições da realidade brasileira, pôr em prática os princípios da Lei nº 5.692 na preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia*”. (MEC/DEM, Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau, 1973).

Com a Reforma da Educação Profissional provocada pela LDB 9.394/96 e o lançamento do Decreto Lei 2.208/97, a instituição é obrigada a mudar a estrutura dos cursos até então ofertados, neste processo, o curso de Técnico em Agropecuária é subdividido em Técnico Agrícola com habilitação em Zootecnia e Agricultura, sendo neste mesmo momento criados os cursos Pós-médio em Agroindústria, Zootecnia e Agricultura e Pós-Técnico em Manejo Florestal, tendo ocorrido a partir de então um redesenho da grade curricular dos cursos, que passou a ser organizado em módulos.

A organização dos conteúdos curriculares em módulos, receitada pela proposta de reforma imposta pelo governo ao defender a adoção da pedagogia das competências e o discurso da necessidade de mudança frente ao novo paradigma da modernidade que exige a suposta adequação aos novos tempos de reestruturação e reorganização capitalista, esconde sua real intencionalidade de servir ao mercado e aos interesses da economia-mundo globalizada. Assim, nesses termos, o discurso oficial defende a reforma que por este é entendida enquanto uma mudança paradigmática, onde os pontos em destaque podem ser sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Pontos de Mudança de Paradigmas na REP

Paradigma em superação	Paradigma em Implantação
Foco nos CONTEÚDOS a seres ensinados	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos <i>Saberes</i> (saber, saber fazer, e saber ser) a serem construídos.
<i>Currículo como fim, como conjunto regulamentado em disciplinas.</i>	<i>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.</i>
Alvo do controle oficial: <i>cumprimento do currículo.</i>	Alvo do controle oficial: geração de Competências Profissionais Gerais.

Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000, p. 11).

De acordo com o quadro acima, nota-se que as propostas de reforma na educação profissional estão permeadas de valores concebidos pelo pensamento da Pedagogia das Competências, que em suma está voltada a atender as demandas do capital e de seu mercado. Daí a visão político-pedagógica do MEC para as escolas profissionalizantes ser de formar/preparar jovens qualificados em trabalhos instrumentais, tecnocráticos, pragmáticos e performativos conforme as exigências das grandes empresas capitalistas, como é o caso do agronegócio.

Refletindo a respeito dos princípios específicos que foram atribuídos à Educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer 16/99 faz a seguinte referência:

Na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições em seu projeto pedagógico

elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes. (...) A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão. (MEC/SEMTEC, op. cit, p. 35).

De acordo com Soares (2003, p. 108)

Em função da redefinição do princípio educativo da educação tecnológica, a Secretaria de Educação Tecnológica-SEMTEC/MEC, procurou dar novas dimensões ao Modelo Pedagógico para o Ensino Técnico de nível médio, desenvolvido pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica, das quais também fazem parte as Escolas Agrotécnicas Federais. Na realidade, constituiu-se na volta à especialização do técnico, dirigida ao atendimento das demandas do mercado, o que significou mudanças na estrutura curricular dos cursos e na organização acadêmica dos mesmos. A parte de formação geral (de cunho mais propedêutico) foi minimizada, obedecendo a orientação internacional de que os cursos técnicos destinam-se exclusivamente à formação de técnicos de nível médio e que o ingresso em cursos superiores deve ser evitado, pois significa altos custos para o governo.

No dizer de Ferreira e Garcia (2004) a reforma da educação profissional iniciada na década de 1990, especificamente com a edição da LDB 9.394/96 e do Decreto Lei 2.208/97, promoveu mudanças emblemáticas no quadro da educação brasileira.

O Decreto Lei nº 2.208/1997, além de outros instrumentos legais, como a Portaria nº 646/1997 de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) vieram não somente proibir a pretendida formação integrada, mas também regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

A oficialização do decreto acima citado promoveu uma profunda regressão da educação brasileira, tanto no ensino médio quanto no técnico, uma vez que além de restabelecer o dualismo, assume contundentemente o ideário pedagógico do capital e/ou do mercado, em outras palavras faz o ensino voltar-se para a empregabilidade, contribuindo para aumentar a desigualdade social.

Sobre a implementação do decreto lei 2.208/97, a pesquisadora Soares (2003) em sua tese de doutoramento realiza uma reflexão bastante contundente, observando que, guardando as devidas proporções em comparação a períodos ditatoriais anteriores, mais uma vez na história da educação brasileira estava se desenhando de maneira consubstanciada outra decisão *pelo alto*, pois assim como dantes, mais uma vez optava-se em deixar de lado um conjunto de propostas concebidas numa trajetória de construção coletiva, o que configurava um projeto de educação democrático e participativo, em que se esperava que o poder legislativo ouvisse e assim respeitasse as reais demandas da sociedade organizada. No entanto, o que se viu, foi o desrespeito, mais uma vez prevaleceu a força dos que tratam a educação como um negócio, para quem “a LDB aprovada demonstra uma significativa abertura em termos de possibilidades de recursos”.

A política de educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) por ter abrangido ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, não se resumindo somente ao ensino técnico, promoveu um desvio da visão e da atenção da sociedade das causas reais do desemprego, onde os próprios trabalhadores apareceram como responsáveis pelas condições de desempregados e de vulneráveis ao desemprego. Nestes termos, o discurso ideológico do governo percebeu como aporte os princípios capitalistas pautados nas ações de ‘empregabilidade’ e ‘competências’, justificando os cursos aligeirados de formação

profissional, além dos projetos fragmentados e outras iniciativas associadas à idéia de flexibilização dos currículos e da própria formação profissional.

Em meu entender, o resultado desta política além da pauperização do processo educacional e da ampliação das desigualdades socioeconômicas e culturais, foi o aprofundamento da má formação técnica, intelectual e profissional de uma massa de trabalhadores, contribuindo hoje não mais para um grotesco exército industrial e humano de reserva, mas sim para a formação de um exército de pessoas inúteis aos interesses e a lógica do capital.

Nesse contexto, a respeito da Reforma da Educação Profissional no governo FHC, Soares (2003) sugere que a mesma surge enquanto uma política compensatória, em que o Estado se apresenta e se coloca como o grande pai, protegendo e cumprindo o seu papel diante do mundo globalizado, que ideologicamente é o de proporcionar aos jovens as condições necessárias para que possam conquistar o seu lugar no competitivo mercado de trabalho. Contudo, penso que tal compensação veio mais para aprofundar o processo de fragmentação do ensino e da educação, bem como contribuir para com a manutenção das desigualdades sociais e a exclusão dos trabalhadores e de seus pares tanto da vida quanto do mercado de trabalho cada vez mais exigente de pessoal qualificado.

No ano de 2004 com a edição do Decreto Lei 5.154/04 em substituição ao 2.208/97, a instituição, novamente, volta a mudar sua estrutura curricular, quando os cursos passam a ser orientados pelo modelo de Currículo Integrado, quando então a escola passa a ter o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Contudo, a aprovação do Decreto Lei 5.154/2004, assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 53) “por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas”. Vale ressaltar que o presente decreto trouxe a abertura e ao mesmo tempo o estímulo à formação integrada, porém não garante a implementação desta.

Neste sentido, pode-se inferir que as reformas na educação brasileira iniciadas no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, apesar dos avanços em alguns setores, como a ampliação da rede e a oferta de mais cursos, além da promulgação do Decreto Lei 5.154/04, na verdade não vem atender as reais necessidades dos educandos e nem dos trabalhadores, pois a mesma prioriza a quantidade em detrimento da qualidade do ensino e da educação, sendo resultado das receitas do mundo globalizado, inscrevendo-se perfeitamente nas orientações do Banco Mundial.

2.5. O PRONERA como Alternativa de Superação das Contradições Educacionais no Campo.

“O povo brasileiro – que se esforça, que se vira, que cultiva o chão, que constrói, que concerta, que busca trabalho país afora, que reaprende todos os dias a sobreviver, que insiste em estudar – o povo brasileiro é quem conhece bem o Brasil. Temos consciência da força, do potencial e da viabilidade do país. É no povo que estão nossas reservas humanas mais importantes – de disposição para o trabalho e para enfrentar dificuldades, de solidariedade, de potencial criador, de autenticidade, de valores e de alegria”.

César Benjamin

Embora seja de conhecimento de grande parte de pesquisadores da educação, bem como de muitos outros intelectuais de que os problemas da educação no Brasil não estejam

enraizados somente e apenas no espaço agrário, o grande fato é que no campo a situação escolar, logo educacional, encontra-se grave, portanto, marcada por uma cabal desestruturação material e técnica, além de profissional, quando observadas e analisadas as reais condições principalmente de seus sujeitos sociais e humanos.

Tal fato, explica-se pela histórica desconsideração política, quero dizer humana, e o secular abandono de seus sujeitos pelos senhores dos poderes públicos do país, logo, eis uma das razões pelas quais as escolas encontradas no meio rural brasileiro foram e continuam sendo tratadas e consideradas de forma sistemática pelo poder público com políticas tipicamente compensatórias, além de programas e projetos de cunhos emergenciais, portanto limitados; significativamente distante e fora do contexto rural e campestre, porque descomprometidas com as necessidades e realidades históricas e geográficas locais.

Diante da não existência, bem como da falta de materialização e da precariedade de uma educação campestre, isto é, de saberes práticos que atendam e estejam de acordo com as especificidades das populações do campo; é de se notar que, o espaço agrário brasileiro sofre e percebe uma horrenda e perversa marginalização social, econômica e cultural e que nestes termos carece e necessita de uma atenção específica e diferenciada no que tange a formação e educação dos seus sujeitos, uma vez que nele se expressa uma das faces mais alarmantes das enormes desigualdades sociais existentes e reinantes no espaço geográfico brasileiro.

Como é possível se observar os sujeitos do campo precisam ter a garantia de alfabetização, de escolaridade, de formação, de profissionalização e de respeito aos seus valores e suas especificidades culturais.

De acordo com o discurso proferido por Rolf Hackbart²⁵, representante maior do INCRA e uma das vozes oficiais do governo e do Estado brasileiro, comentando acerca dos 10 anos do Pronera, o mesmo destaca em seu pronunciamento que,

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso País. Temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. Sofremos ainda com a exclusão absoluta do acesso ao conhecimento científico, que se consolida nos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação.²⁶

Portanto, nesta linha de raciocínio, a educação encontrada e trabalhada pelas e nas escolas do campo não consideram nem a realidade sócio-ambiental onde estão inseridas, nem tão pouco estão preocupadas em promover uma realidade digna aos seus sujeitos. É sabido pois, que muito menos essas escolas não foram construídas com tais preocupações; daí que suas existências acabam por ratificar a negação histórica a que o campo foi e ainda hoje está submetido, percebendo a redução de uma vida digna aos limites geográficos e culturais dos grandes centros urbanos.

O campo assim vem sendo relegado como um espaço de vida atrasado, fora do contexto do desenvolvimento burguês e elitista, dissonando do pensamento defendido e repensado pelos engenheiros e arquitetos das idéias que enfeitam e sustentam os moldes capitalistas de vida, de organização sócio-espacial; como se os sujeitos do campo não fossem dignos de serem tidos e tratados ou mesmo, pelo menos considerados enquanto sujeitos humanos, cheios de vida, saberes e conhecimentos, portanto atores sociais com direitos, vida e

²⁵ Rolf Hackbart escreve a apresentação do volume 7 da Coleção *Por uma educação do campo*, editada no ano de 2008 sob a organização de Clarice Aparecida dos Santos. Consultar bibliografia.

²⁶ *Ibidem*.

identidade cultural própria, sujeitos que merecem por todas as vias serem respeitados de fato e de direito legais e reais.

Rolf Hackbart – na apresentação da obra *Educação do Campo: campo, Políticas Públicas e Educação* – salienta que as principais ações do Pronera nos seus 10 anos de existência estão voltadas à garantia de alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados (as) e assentados (as) que vivem nas áreas de reforma agrária; além da “garantia de escolaridade e formação de educadores para atuarem naquelas áreas, bem como à formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio”²⁷; observando também que o Programa tem buscado promover a garantia de escolaridade e formação profissional/continuada, além de técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.²⁸

Ainda conforme Hackbart o objetivo principal do Pronera está no fortalecimento da educação dos seus beneficiários, buscando estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos, por meio de metodologias voltadas às especificidades dos sujeitos do campo.

Neste sentido, o Pronera se apresenta como algo que é e não é ao mesmo tempo, é enquanto produto das realidades diversas que se expressam nos povos do campo, nas alternâncias que respeitam e primam a história de vida dos sujeitos de todos os cantos do campo, nas lutas pela terra e por uma educação emancipadora, e *não é* pela política de falta de recursos e não reconhecimento legal por parte de quem percebe a gestão sobre o processo educacional no país.

Por outro lado, conforme já fora afirmado anteriormente, o campo apesar de ser um espaço onde todas as mazelas legislativas, concernentes não apenas ao olhar, mas sobretudo, ao atendimento real e ao respeito aos seus direitos, desenha-se e constitui-se ao mesmo tempo no campo das possibilidades, da renovação, da construção e reinvenção da história, através de lutas e resistências, produções e plantações de raízes, saberes e conhecimentos.

E é neste sentido que o Pronera apresenta como causa fundamental de suas ações, atuar frente às contradições existentes no campo, essas por sua vez patrocinadas pelo capital, buscando dirimir as desigualdades, atendendo e construindo condições reais de acesso à educação, que como afirma Molina (2008, p. 29) “necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções”.

2.6. Educação no e do Campo: um Direito de se ter os Direitos Respeitados.

Os povos do campo, historicamente ficaram alijados de toda e qualquer formação, foram excluídos do processo de educação formal, viram-se abandonados pelo poder público do Estado em virtude de suas políticas despóticas e dos interesses classistas de seus ministros e representantes políticos de “faz de conta”, foram esquecidos a própria sorte, iludidos por um ‘efeito demonstração’²⁹, levados a acreditar no imaginário de que vende a cidade e o modo de vida urbano como a única saída frente a sua realidade social e econômica, e por vezes também cultural, marcada pelas mazelas e contradições de infraestrutura física e socioeconômica ambiental.

O Pronera está para a Educação do Campo assim como a Educação do Campo está para o Pronera, ambos compartilham lutas, dificuldades, angústias, perseguições e ao mesmo tempo sonhos, arte, risos e poesias. Suas histórias se inscrevem num país em que o campo

²⁷ Ibidem.

²⁸ Para um aprofundamento sobre o assunto consultar: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Por uma educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

²⁹ O conceito foi forjado por Milton Santos que o define como a tendência imposta pela dinâmica do capital que leva os pobres a terem a inclinação em perceber o querer de ter o mesmo poder aquisitivo que os ricos.

reflete as marcas da desigualdade, do abandono, da dor, da marginalização e do preconceito. Ambos constituem a voz daqueles (as) que mesmo com todas as limitações – falta de investimentos, de reconhecimento e do valor do direito humano – continuam acreditando na educação como possibilidade da escrita de uma nova história, luz de solidariedade e emancipação.

Diante das desigualdades apresentadas e vividas pelo campo brasileiro, considerando-se ainda, neste contexto, as marginalidades e preconceitos sofridos por este, é que o campo demanda políticas públicas diferenciadas e específicas que visem à cabal superação do quadro de carência e necessidade de formação, escolaridade humana e profissional e de qualificação técnico-profissional de todos os níveis e em todas as áreas do conhecimento de que seus sujeitos têm direito, mas que por vias circunstanciais das políticas burguesas e elitistas, implantadas e muitas das vezes levadas a cabo pelo próprio Estado, não são respeitados.

Pelas suas especificidades econômicas e sócio-culturais o campo carece e necessita de atenção específica e diferenciada, demandando, nestes termos, políticas públicas específicas, voltadas de fato e de direito a atender às realidades históricas apresentadas pelo campo, promovendo assim oportunidades iguais com níveis de condições semelhantes aos seus sujeitos, por que estes têm o direito de terem o direito de perceberem o respeito as suas diferenças. Pois como observa Molina (2008),

O direito a diferença, aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeito a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos do campo possuem uma base sociohistórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas. (MOLINA, 2008, p. 29).

Aprofundando a respeito desta reflexão Mônica Molina (2008) observa tacitamente que, a Constituição Federal, ainda, em seu artigo 206, referindo-se “ao direito de garantia da igualdade das condições de acesso e permanência à educação não o faz para níveis específicos, e sim para toda a educação” (2008, p. 26). Pois a educação não pode ser apenas para uns, mas para todos quantos se fizer necessário, sem nenhuma distinção e / ou discriminação.

Analisando a respeito do direito à educação dos homens e mulheres que trabalham e vivem no e do campo Molina (2008) em seu artigo *A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*³⁰, afirma que “os direitos humanos têm como fim último, como principal objetivo, garantir a dignidade humana, que está inscrita na Constituição Federal, logo no seu artigo 1º, como um dos fundamentos que integram o Estado Democrático de Direito no Brasil.” (MOLINA, 2008, p. 22)

Molina em seu mesmo texto artigo ainda alerta a respeito do direito em se ter direitos que todos possuem, refletindo e destacando o ensinamento passado pela professora e filósofa Marilena Chauí, quando exalta o peso e a importância da construção do conceito diferencia o direito de outras categorias. A referida professora e filósofa afirma que um direito se difere cabalmente de uma necessidade, carência ou de um interesse, esclarecendo que uma necessidade ou carência é algo particular e específico, enquanto “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal,

³⁰ Ver bibliografia.

válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. (CHAUÍ, et al. MOLINA, 2008, p. 21).

Logo, por extensão de raciocínio, conclui-se que a essência do direito está no fato de *ser universal, referir-se a todos os seres humanos*, independente de sua condição social, cor, gênero ou atividade de trabalho, é a mais importante e principal característica da idéia de direito e que indistintamente todos os sujeitos, todos os seres humanos tem direito a terem direitos.

Portanto “a educação é um direito” (MOLINA, 2008, p. 21) e como todo direito deve ser e se fazer respeitado, pois se existem é porque foram construídos, conquistados e por nós inventados, e para não se deixar que sejam destruídos é que todos aqueles envolvidos e comprometidos com a escrita de outra história do campo e para o campo é que devem estar em permanente reconstrução das lutas sociais, pela manutenção digna e territorialidade social do direito que é de todos e todas. E é dentro da lógica desta compreensão que se inscreve a luta dos movimentos sociais em defesa da construção da Educação no e do Campo.

Nestes termos, vale ressaltar como bem observa Molina (2008) que:

O fato de estar inscrito nos princípios fundamentais da Carta Magna, os direitos sociais exigem que toda a análise da Constituição seja orientada a partir dessas determinações, ou seja, o que seria suficiente para garantir constrangimento pelo Judiciário para exigir, **fazendo-se valer e respeitar** o cumprimento desses direitos. **A materialidade desses direitos exige que o Estado construa e garanta políticas públicas para sua oferta.** (MOLINA, 2008, p. 25. Grifos meus).

Como é possível notar os direitos existem; do ponto de vista legal os mesmos podem até estar como de fato estão até assegurados, porém tal fato não significa que estes serão devidamente respeitados, como é de conhecimento que não são. Logo, para que o respeito exista e se faça valer, exige por parte dos movimentos sociais e dos seus sujeitos em sua una e múltipla totalidade, uma constante e permanente organização e luta.

Neste sentido, os movimentos sociais percebem suas ações fundamentadas e alicerçadas na compreensão da idéia do direito em ter direitos, uma vez que como demandantes diretos do que está previsto na legislação, e por isso a luta é legal, estão legitimados em construir a materialidade do que ainda não foi materializado na dimensão da realidade e territorialidade social.

Pois como bem destaca Molina (2008) a democracia é um regime político que tem princípio a instituição de direitos, e exatamente pelo fato de vivermos numa sociedade que se diz e se escreve como democrática, é que se fundamenta a legitimidade, bem como a possibilidade da ação de irmos materializar os princípios que historicamente, como humanidade, todos nós enquanto sujeitos construímos como valores universais, que são os direitos que independentemente da classe social, da situação socioeconômica, de vivermos no campo ou na cidade, de sermos brancos ou negros, não importando a questão social, de classe, de gênero, temos o direito destes direitos. “O fato de sermos pessoa humana nos faz por portadores, e **portanto nos condiciona integralmente, em todos os sentidos possíveis e pensáveis, podermos gozar, usufruir e deleitar** desses direitos.” (MOLINA, 2008, p. 23. Grifos meus).

De acordo com esta linha de raciocínio penso ser de suma importância, para melhor esclarecimento de todos e de todas, promover referência à fala dos professores Oliveira e Santos (2008), quando estes se pronunciando a respeito do papel desempenhado e representado pelo Pronera na atual conjuntura política, econômica, social, ambiental e cultural do país, afirmam que o Programa se propõem a enfrentar o grande desafio da alfabetização, bem como da elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos excluídos deste direito

na idade própria e que hoje residem nas áreas de reforma agrária. Os referidos professores argumentam que por meio de suas ações o Pronera nos 10 anos de sua atuação já formou mais de 300 mil pessoas, outrora segregadas e banidas do direito à educação formal e das viagens da vida que toda mente culta se permite realizar material e espiritualmente.

Acreditando em uma melhor elucidação a respeito do papel de educadores e intelectuais diante e frente à busca por uma educação democrática, participativa, pública, gratuita e de qualidade, bem como da luta pela construção e defesa de uma Educação no e do Campo, voltada para os sujeitos do campo, julgo ser pertinente transcrever aqui a afirmação do professor Miguel Arroyo citado por Molina (2008, p. 28), onde o referido autor deixa o seguinte alerta:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classes, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos. (ARROYO, apud. MOLINA, 2008, p. 28).

A Educação do Campo pode até apresentar limites, contudo vai além de uma simples identidade, perpassando pela definição e construção de sujeitos coletivos que verdadeiramente não apenas estão comprometidos, mas desenham e reconstróem de forma contínua e permanente a vida daqueles que vivem no espaço onde lá atrás na história encontra-se a origem das demais relações sociais, culturais e políticas que são vislumbradas nos dias atuais, ou seja, o campo, o meio rural, o espaço camponês.

A identidade da Educação no e do Campo por ser definida e construída pelos seus próprios sujeitos sociais e atores da história, estar vinculada a uma cultura que se produz por meio e através de relações mediadas pelo trabalho, o trabalho entendido enquanto produção material e cultural da existência humana dos sujeitos. Por isso mesmo, a escola para os movimentos sociais precisa investir em uma interpretação da realidade, investir numa releitura do mundo, na reinvenção da vida que possibilite a construção de conhecimentos alternativos e potencializadores, de modelos de agricultura, de cultura agrária, de novas matrizes tecnológicas, de produção econômica, de desenvolvimento sócio-ambiental e de novas relações de trabalho e da vida com base em princípios e estratégias solidárias, que permitam a garantia de uma melhor qualidade de vida dos que vivem, trabalham, sobrevivem e se reproduzem no e do campo; por que educação é terra e vida, e terra e vida é mais que educação, é existência humana e construção da liberdade.

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

A Educação do Campo

É um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a

discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de ‘território imaterial’, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo. (CALDART, 2008, p. 70).

2.7. Alternância: um Modelo Alternativo ao Ensino da Educação Formal.

A Pedagogia da Alternância usada pelo Pronera, tem suas origens na França no início da década de 1930, a partir da percepção das realidades específicas da população do campo e de um trabalho educacional voltada às necessidades dos jovens filhos dos agricultores/camponeses, sem comprometer suas relações com seus espaços de vivência.

A Pedagogia da Alternância compreende o pressuposto metodológico usado enquanto alternativa no processo de formação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA e da Educação do Campo, sendo indispensável para assegurar a permanência dos (as) jovens com sucesso na escola, pois adota a flexibilização do calendário escolar, organizado em sintonia com a realidade camponesa e do cotidiano de jovens e adultos agricultores (as).

A Alternância busca contemplar as necessidades do espaço-tempo dos educandos, levando em consideração tanto as atividades realizadas no espaço escolar, como por exemplo a sistematização dos saberes dos educandos historicamente acumulados, quanto às interações extra-escola que ocorrem nos espaços de vivência dos educandos, a partir da problematização das necessidades apontadas pelos diálogos entre os conhecimentos científicos e os ditos populares, onde valoriza-se aí, o *tempo família* que os jovens precisam para terem seus aprendizados estimulados e compartilhados com os pares de seu convívio sócio-cultural.

A proposta da metodologia da Pedagogia da Alternância apresenta-se enquanto um modelo importante, daí alternativo ao sistema de ensino da educação formal por que contempla em suas práticas formativas além da dimensão cognitiva, também as dimensões que envolvem valores essenciais na vida humana, como a afetividade, o respeito étnico, moral, bem como as questões que dizem respeito aos aspectos do social, cultural, ambiental, da ética, da política, de gênero e crescimento pessoal e coletivo dos jovens, criando reais possibilidades de articulação e interação entre o estudo, a pesquisa e os projetos de intervenção na realidade da propriedade familiar camponesa e da agricultura familiar com relações de trabalhos capitalistas.

A metodologia da Alternância na perspectiva de oportunizar o máximo de vivências aos/as jovens educandos (as) nos tempos que compreendem o processo de formação, contempla ainda em suas práticas a articulação trabalho e estudo, escola e família no lote/assentamento, proporcionando desse modo uma real integração entre escola, família e espaço de vivência, além do contato com os assentados, a troca de experiências e a vivência com seus familiares, criando possibilidades dos (as) educandos (as) realizarem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante cada tempo de formação.

Em síntese o Regime de Alternância é um elemento de formação que oportuniza e garante aos/as educandos (as) – jovens do campo/ou das áreas rurais – passem parte do tempo de sua formação profissional e humana no espaço da escola e outro no espaço de vivência de sua origem, além de vivenciarem outro tempo formativo: o da interação social, cultural, política e intelectual formulado pelos diálogos entre os próprios educandos em companhia dos educadores. A Alternância constitui-se assim em um dos elementos imprescindíveis para proporcionar aos trabalhadores (as) do campo, o acesso à escola sem ter que abandonar o seu trabalho produtivo e/ou malograr seus valores culturais. A metodologia da Alternância é a que mais se aproxima das realidades e necessidades dos homens e mulheres que vivem e se reproduzem no e do campo.

Neste sentido, pode-se inferir que a proposta de ensino-aprendizagem do Pronera, como é pensada e trabalhada, apresenta-se frente à metodologia da educação formal existente na EAFC, enquanto inovadora e ao mesmo tempo audaciosa, porque busca romper com o modelo tradicional e/ou convencional existente e dominante no espaço escolar.

Historicamente, o modelo de educação ofertada pela EAFC, assim como por várias, para não se dizer todas as escolas agrotécnicas do país, está diretamente voltada a atender aos interesses do capital, preparando os jovens educandos unicamente para o mercado de trabalho, como que domesticando-os a fim de lhes transformar em mão-de-obra/indivíduos subservientes a lógica mercantil.

Romper com os modelos de educação e ensino praticados na preparação técnico-profissional das escolas agrotécnicas é o grande desafio; e é neste desafio que a experiência com Pronera no espaço acadêmico da EAFC tem ensejado novos olhares em relação ao processo de formação educacional que nos últimos anos tem desenhado uma nova cartografia no que tange ao exercício dos princípios da Pedagogia da Alternância.

Derli Casali (2006) em seu texto/artigo “Caminhos para uma educação no Campo”³¹, afirma que a escola que temos hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim para serem subservientes à lógica do capital. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparam jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem as multinacionais e as regras do agronegócio³², a educação continuará distante do sentimento sócio-cultural que faz parte da comunidade camponesa.

O Professor Bernardo Mançano (2006, p. 29) adverte que enquanto o agronegócio promove a organização de “seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais.” Depreende-se assim que, a territorialidade da Educação do Campo, ou seja, dos atores sociais que vivem, trabalham e se reproduzem na e da terra difere-se cabalmente da territorialidade do paradigma do capital, isto é, do modelo de educação defendida e pensada pelo agronegócio.

Por este motivo que nem a educação como política pública e muito menos o projeto de Educação do Campo fazem parte das políticas expansionistas do agronegócio, pois estas dimensões territoriais não estão contempladas no seu modelo de desenvolvimento. A face modernizadora da agricultura no campo brasileiro ver a pesquisa como importante setor de criação de tecnologias unicamente voltadas ao incremento dos diversos produtos que formam sua intrincada cadeia de mercadorias. A educação como política pública, a exemplo do Pronera é de fundamental importância para os povos do campo, pois se constitui numa dimensão territorial essencial ao desenvolvimento e a (re) criação de seus territórios.

A política da Pedagogia da Alternância, adotada e trabalhada pelos projetos de formação do Pronera tem como fio condutor a formação integrada, que segundo Ciavatta (2005) busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador do campo o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação enquanto sujeitos pertencentes a um país, integrados dignamente à sua sociedade política. Por isso mesmo, sustenta a referida autora que “a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (2005, p. 85).

Nestes termos, compreendo a Alternância como uma política de formação, constituída por três tempos formativos: Tempo Escola (TE), Tempo Comunidade (TC) e *Tempo*

³¹ CASALI. Consultar bibliografia.

³² Ibidem.

*Socialização (TS)*³³. No TE os educandos percebem as discussões em torno dos conhecimentos que são essenciais para sua formação, sendo aí considerado e valorizado os saberes trazidos pelos mesmos, em que destaca-se como fundamental as culturas herdadas de seus pais e antepassados. O TC é compreendido como o período em que os alunos vão poder exercitar de maneira prática os saberes trocados e adquiridos no ambiente escolar, percebendo se os mesmos são ou não possíveis de uso/aplicabilidade às necessidades de seus ambientes e de seus pares. É importante salientar que o Tempo Comunidade não é e nem significa tempo à distância, com o fim único de facilitar a vida dos educandos; porém é preciso chamar a atenção, para que o TC tenha sucesso deve ser interdisciplinar e desenvolvido por todo o coletivo, envolvendo educadores e educandos.

No que tange ao TS este compreende ao fechamento das atividades propostas e realizadas pelos educadores aos educandos, dá-se no retorno ao TE, diferenciando-se deste pela dinâmica aplicada, uma vez que o Tempo Socialização é o espaço da materialidade das produções alcançadas pelos próprios educandos em seu lócus de reprodução e sobrevivência.

A permanência dos jovens em seus espaços de vivência durante certos períodos alternados, dentro do processo de sua formação escolar, profissional e humana, além de necessária e indispensável para uma melhor qualificação social, política, técnica e profissional dos sujeitos, compreende um importante instrumento do despertar da consciência e valorização da vida e da solidariedade entre e com seus pares, para assim contribuir com a reprodução da agricultura familiar camponesa, base de um modelo de desenvolvimento econômico, social e ambiental humanamente sustentável.

É por todas as razões expostas que a Pedagogia da Alternância frente às transformações do mundo contemporâneo, efetivadas pelos avanços técnicos e científicos que atingem tanto o rural, o agrário, quanto o urbano, compreende a mais viável alternativa ao sistema de educação formal que domina o país, e por conseguinte, ainda é adotado nas escolas agrotécnicas, a exemplo da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

2.8. Repensar o Conceito.

Partindo das argumentações até então apresentadas e considerando não apenas o ensino, mas sobretudo, o propósito para qual parece estar voltado o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, reflito se não seria a hora de reformular o pensamento, revolucionar as idéias e assumir o novo, efetivando, pois, assim, a concretização de um curso em *Educação Agrária*³⁴ em substituição ao de Educação Agrícola; no qual o agrário seja trabalhado como a expressão da realidade sócio-espacial do campo – origem da instituição – contribuindo para as dinâmicas espaços-territoriais dos sujeitos do urbano, e não apenas o agrícola que aparece apenas enquanto um fim econômico encerrado em si mesmo.

Nesta defesa, atrevo-me a propor que seu corpo docente e suas respectivas coordenações revejam e proponham para os conselhos superiores a revisão e mudança do termo, ou seja, a denominação do curso: *Educação Agrícola*, uma vez que o trabalho educacional na proposta do curso em questão, vem justamente ao encontro daqueles a quem a UFRRJ em sua grande maioria atende e promove a formação, ou seja, os filhos dos

³³ Chamo de Tempo Socialização ao momento mais rico – em meu entender – do reencontro dos educandos com o espaço escolar, em que ocorre a troca de experiências e o apreender por parte dos educadores envolvidos nessas tarefas.

³⁴ A proposição da Educação Agrária foi forjada em um único diálogo pessoal que tive com a Professora Regina Cohen, em que juntos podemos refletir sobre os caminhos da educação que deve ser pensada para os sujeitos do campo, partindo da consideração de suas realidades históricas, geográficas e culturais, bem como das realidades de quem em conjunto se dispõem com eles trabalhar.

sujeitos das áreas rurais de vários e distintos lugares e recantos do país, aqueles quem de fato precisam não apenas de uma formação técnica-profissional, mas também humana e cultural, com ênfase nas diversas áreas do conhecimento intelectual.

Continuar com a educação agrícola, penso ser uma grande incoerência, pois em síntese representa a continuidade da transmissão/reprodução da velha e tradicional visão de mundo coronelista e elitizante que no passado deu origem à existência desta casa, e que ao longo do tempo de sua história, em meio todas as forças contraditórias, tem pautado uma luta pelo diferente, pelo respeito à diversidade e em defesa da igualdade na diferença.

A proposição dá-se em virtude de que as leituras, bem como as reflexões e os conteúdos de seus mestres não contribuem e tão pouco estão voltados para uma Educação Agrícola, como pressupõem sua denominação, mas fundamentalmente, em sua essência, fazem uma referência a uma Educação Agrária, que compreende uma proposta de ensino e educação comprometida com a realidade dos sujeitos do campo.

As contribuições teóricas da pedagogia adotada pelos educadores que formam o quadro de profissionais do PPGEA, denotam que os mesmos mostram-se preocupados com uma mudança do jeito de ensinar e de ver o mundo a partir da realidade histórico-social, bem como com a relação interdependente que há entre os atores urbanos e os camponeses, dando assim uma outra conotação ao ideal de formar sujeitos e construir uma educação para o mundo, ou seja, suas práticas educativas se assemelham ao projeto de Educação do Campo, logo, à Pedagogia da Alternância que valoriza e desperta a vida dos sujeitos do campo.

Ser projeto, ser horizonte, diz Vasconcelos (2003) que faz da essência do ser humano, afirmando que, o ser humano se constitui enquanto humano pelo projeto, a partir do impulso de não se conformar com o que está dado. E por isso é essencialmente projeto! Pois o ser humano se degrada, quando se tira do mesmo o horizonte, a perspectiva, a capacidade de bravura, o projeto e os seus sonhos.

“A maior violência para um ser humano é perder a perspectiva de futuro”, afirma Vasconcelos (2003, p. 54). A perda de perspectiva representa a perda de esperança e perder esperança – por mais que esta se apresente um tanto quanto romântica e ilusória – é perder-se na vida, é deixar de acreditar na sua capacidade humana, é não ter ânimo de viver o presente, é perceber o nada como um futuro que estar por ser encerrado.

A educação e o ensino do curso de pós-graduação em educação agrícola da UFRRJ, segue, conscientemente ou não, um modelo de educação e de ensino amparados na firme decisão do compromisso de contribuir para a construção de um outro Brasil, considerando os vários brasis, já que é sabido que assim como um OUTRO MUNDO, UM OUTRO BRASIL, também É POSSÍVEL. Pois, o corpo docente da UFRuralRJ sem querer e pensar ou mesmo querendo e pensando que faz uma educação para um ensino agrícola, na essência está ajudando a construir e ao mesmo tempo promovendo uma Educação Agrária, voltada aos sujeitos do campo, uma vez que seus debates aprofundam e vão além do pensar da preocupação agrícola, da diversificação da produção e de melhorias de técnicas, voltadas tão somente ao mercado e à exportação. Em síntese, seus debates são deveras abrangentes, considerando e permitindo a valorização das diversas realidades agrárias, humanas e culturais existentes no mundo rural brasileiro.

Sei que a afirmação acima pode até parecer um jargão político ou panfletário, mas para quem lida e trabalha com a educação, preocupado com as realidades sociais existentes, acredita na educação como uma das formas possíveis para a superação – mesmo que parcial – das contradições sociais, econômicas e culturais reinantes, e é justamente isso que o PPGEA, mesmo que sem saber e/ou timidamente, com suas práticas educacionais realiza.

Compreendo porém, que a questão que envolve o problema da proposta de tal mudança, para mim, transformadora em sua essência, não está nem tanto na UFRuralRJ, muito menos nos membros do PPGEA, mas sobretudo e fundamentalmente na reformulação

do pensamento, no romper com o preconceito, na superação com a visão cartesiana que existe dentro das instâncias superiores que regulam o ensino, a educação e a pesquisa superior no país.

Em outras palavras, penso e acredito que o projeto de ensino e educação do PPGEA está na contra-mão do discurso oficial do Estado e do governo brasileiro no que tange aos programas educacionais, uma vez que o Programa rompe com a velha e histórica prática do Poder central, que como bem observou Silva (1991, grifos meus) se preocupou em promover *apenas* uma *parca* reforma agrícola, pretendo incentivar um maior desenvolvimento do capitalismo no campo, desenvolvimento este que, segundo a autora, aconteceu em dois níveis, havendo, de um lado, uma maior produção agrícola, acelerando-se a implementação de recursos técnicos, com a adoção de tecnologias químicas, mecânicas e biológicas, *promovendo-se assim a chamada modernização da agricultura*, e de outro ocorrendo o crescimento de diversas formas parasitárias de propriedade fundiária, em que a terra passou *a ter não um fim social*, mas sim de reserva de valor, contribuindo para uma maior concentração e *expropriação deste bem natural*.

Ou seja, as reformas promovidas pelo poder proporcionaram um aumento da produção de alguns poucos produtos agrícolas, com base no sistema da monocultura – herança do passado colonial, em nenhum momento se buscou promover um aumento dos produtos básicos alimentares, mas sim dos produtos de exportação, e é contra isso que entendo a já histórica luta pela construção de uma nova educação exercitada pelo programa em questão.

3. CAPÍTULO III

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA UMA ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO FORMAL NA EAFC

3.1. O Pronera na Escola: Outras Mudanças se Anunciam.

3.2. A Chegada da Turma na Escola.

“Vivemos um mundo pleno de contradições brutais e de violência em todos os níveis, onde há um crescimento simultâneo entre interdependência global e o fosso global, entre miséria e afluência, um mundo plural, com diversidades multiplicadas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar, sentir e imaginar que se entrecruzam, fundem-se e antagonizam-se. Ao mesmo tempo em que expressa e deflagra processos de homogeneização, provoca diversidades, fragmentações, antagonismos.”

Ana Dantas Soares

Os trabalhos com a turma do Pronera foram iniciados num momento bastante controverso do ponto de vista da dinâmica pedagógica da escola, uma vez que as atividades iniciaram-se praticamente já no final do ano letivo, exatamente no mês de setembro de 2006, momento em que todos os educadores que foram convidados em contribuir para com o processo de formação desses educandos encontravam-se envolvidos com as avaliações finais das turmas regulares da instituição, dificultando em parte o andamento dos trabalhos.

Porém, o desafio estava posto, e cabe aqui salientar que o aceite de alguns educadores em contribuir com a experiência da prática pedagógica proposta pelo Programa foi resultado direto, querendo ou não, de uma militância política e engajamento social desses profissionais que percebem uma identidade para com a causa da luta pela terra e com o movimento de construção *Por Uma Educação do Campo*; mesmo assim a coordenação e a equipe pedagógica do curso do Pronera sentiram certa dificuldade em conseguir a contratação de outros profissionais – dada a limitação de tempo imposta pelo período que iniciou as atividades – que viessem ministrar os temas apresentados para o início dos trabalhos.

As dificuldades não se encerraram por aí; pelo que foi possível observar no trabalho desenvolvido com a turma as maiores dificuldades e/ou limitações consistiram em primeiro plano pela resistência de alguns profissionais da instituição que acusam os educadores que trabalham com o Pronera de “estarem tentando formar na escola um conjunto de comunistas sem-terra para fazerem a revolução, promovendo a invasão de terras.”³⁵ Neste cenário, verifica-se o mais evidente preconceito em proporcionar aos jovens, aos homens e as mulheres do campo uma educação e um processo de formação profissional nos termos formais da sociedade.

Ressalta-se ainda que, outro preconceito percebido, deu-se em relação do conjunto de alunados das turmas regulares da escola em referência aos educandos da turma do Pronera, que passaram a ser vistos por esses como sujeitos de pouca expressão no domínio dos conteúdos considerados vitais para a preparação ou formação técnica-profissional. Tal fato, devo dizer que me deixou deveras surpreso, uma vez que a grande maioria dos educandos do

³⁵ Trecho do discurso proferido por um profissional da área técnica durante a realização de um dos encontros pedagógico da escola.

escola percebem a mesma realidade dos jovens do Programa, além de serem filhos de agricultores familiares e trabalhadores rurais camponeses³⁶.

As dificuldades em construir uma relação afetiva entre o grupo de educandos das turmas regulares com os educandos da turma do Pronera foram superadas mediante o desenvolvimento de atividades de integração entre todos os alunos, compreendendo a prática de momentos de lazer entre os mesmos, contando com a realização de gincanas entre outras atividades lúdicas, bem como contou também com o trabalho de educadores que firmaram o propósito de superar as limitações entre os sujeitos e de se respeitar as diferenças existentes.

3.3. Da Seleção dos Educandos e da Formação da Turma.

Desde o início do processo seletivo os problemas já foram sendo apresentados. A primeira providência tomada pela equipe responsável do Programa, foi a realização de visitas nas áreas de assentamento, a fim de se levantar as demandas e se buscar entender um pouco das necessidades apresentadas pelos futuros educandos do projeto, aproveitando o ensejo para apresentar o projeto do Programa aos assentados. As visitas foram realizadas no período de 14 a 26 de julho de 2006.

De acordo com os relatórios oficiais das instituições parceiras envolvidas no Programa, a seleção dos educandos foi baseada em critérios totalmente qualitativos, uma vez que as metodologias utilizadas no processo de seleção foram a realização de entrevistas com os candidatos seguida da elaboração de uma carta de intenção dos educandos, a qual foi feita em forma de redação posteriormente avaliada pela comissão de educadores da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

Durante as visitas aos espaços de vivência dos educandos com potencial de ingresso no Programa, os relatórios mostram que as características sócio-educacionais das áreas de assentamento são bastante comuns, sendo que em Abaetetuba a maioria dos assentados é formada por ribeirinhos, fato que denota uma característica cultural e econômica voltada fundamentalmente para a pesca e agricultura familiar de subsistência. Nos demais assentamentos foi confirmada a dificuldade e a falta de assessoria técnica aos projetos agrícolas e agroflorestais existentes, o que leva a percepção da necessidade da formação profissional dos jovens para suprir as carências dos seus próprios espaços de vivência.

Considerando todas as áreas de assentamento visitadas nos quatro municípios (Abaetetuba, Acará, Castanhal e Mosqueiro – Belém), catalogou-se um total de 668 famílias a serem atendidas pelo projeto. Pelo número é possível inferir a precariedade do sistema educacional no que tange ao acesso e ao déficit escolar dominante nas áreas rurais.

Os critérios definidos para a seleção dos educandos foram orientados por algumas condições básicas que deveriam ser apresentados pelos jovens candidatos pretendes ao Programa, tais como:

* ser jovem adulto oriundo dos projetos de assentamentos da reforma agrária da mesoregião Nordeste do Pará vinculado a área de atuação da Superintendência Regional do INCRA;

* ter como escolaridade o ensino fundamental completo;

* estar envolvido com atividades produtivas no seu espaço de vivência;

* perceber identidade com as atividades produtivas da agricultura familiar;

³⁶ Este fato detectado e si já se constitui em uma importante situação-problema a ser pesquisada, porém, não foi objeto desta minha pesquisa, mas fica como alerta e possibilidade de um novo trabalho para buscar entender tal peculiaridade sócio-espacial.

- * ter afinidades para o desenvolvimento de trabalhos em equipe;
- * aptidões para a liderança; interesse na busca de conhecimentos;
- * ter compromisso social (identificação com a cultura de seu povo, sentir-se sujeito ativo responsável pelo desenvolvimento social na reforma agrária);
- * ser questionador, participativo e crítico construtivo, bem como
- * ter valores como: respeito, responsabilidade, humildade, honestidade, disciplina e solidariedade.

Em virtude de dificuldades apresentadas pela grande maioria das famílias em poderem manter seus filhos durante o processo de formação correspondente ao curso, além de limitações da instituição em poder estar se deslocando para todas as áreas a fim de realizar o processo seletivo, foram concedida algumas vagas para jovens adultos de outros assentamentos, estes indicados pelos movimentos sociais. No entanto, foi dada a prioridade para os educandos dos assentamentos diretamente envolvidos com o projeto e em seguida aos educandos dos demais assentamentos indicados.

Dos educandos pretendentes 40 foram selecionados de acordo com os critérios definidos, preenchendo assim todas as vagas ofertadas, sendo que a maioria dos educandos (59%) selecionados é oriunda do município de Abaetetuba, pois em função da regularização fundiária das ilhas a demanda no referido município se apresenta significativamente grande. Além disso, um dos problemas verificados em parte dos assentamentos envolvidos no Programa é a baixa escolaridade da população assentada.

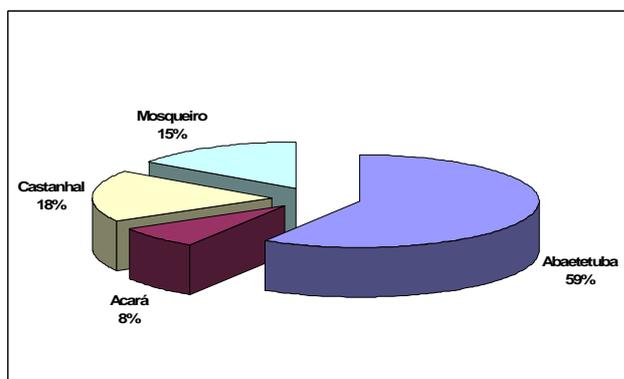


Gráfico 02 – Percentual de Alunos por Município

Fonte: Relatório EAFC/PRONERA/INCRA – 2006.

No que tange a idade dos educandos selecionados, verifica-se uma grande diversidade entre os jovens participantes do projeto; a maioria dos educandos apresenta idade entre 19 e 25 anos (41%). Contudo, no processo de seleção adotou-se como critério a inscrição de alunos a partir dos 16 anos, proporcionando assim a inscrição de jovens menores de 18 anos (26%), levando a ampliação do desafio de atender e trabalhar com a formação de um coletivo multicultural em função da diversidade encontrada na turma. Porém, fato relevante é que se conseguiu promover uma mesclagem da juventude com a experiência dos assentados, proporcionando um ambiente rico de interação.

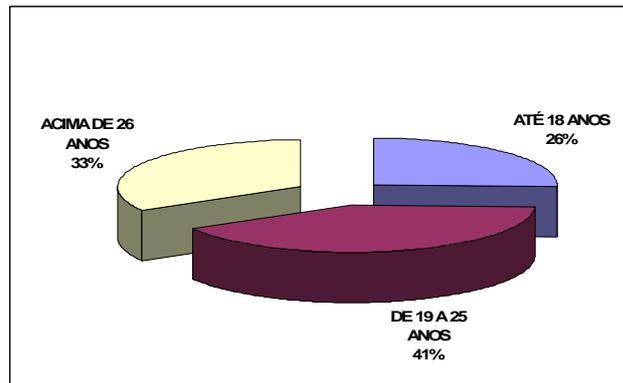


Gráfico 03 – Percentual dos alunos matriculados por idade

Fonte: Relatório EAFC/PRONERA/INCRA – 2006.

Pela análise do gráfico acima, é possível notar outro grave problema existente na educação do meio rural, como por exemplo os municípios de onde é oriunda a maior parte dos educandos do Pronera da EAFC. Os números mostram uma grande defasagem na relação idade-série, observa-se que 74% dos jovens adultos selecionados pelo Programa percebem um significativo atraso escolar, o que além de comprometer seriamente a situação socioeconômica de suas famílias, por outro lado, mostra a necessidade de avançar na elaboração e efetivação de políticas públicas em todos os setores e meios sociais, como é o caso da educação nas áreas rurais do país, especialmente na Amazônia.

3.4. Da Estrutura Metodológica do Programa.

A turma do Pronera que funciona no espaço acadêmico da EAFC apresenta como diferença em termos de proposta de formação técnico-profissional o próprio curso em si, uma vez que o mesmo busca mesclar os conhecimentos agropecuários com os princípios da agroecologia, estudados de forma integrada com os conhecimentos do ensino médio.

De acordo com a proposta do projeto da turma do Pronera apresentado ao INCRA em 2005, o programa orienta a realização de outras atividades durante a metodologia organizacional do Tempo Escola (T.E), em que as mesmas não ficariam somente limitadas as ações pedagógicas de salas de aula. Nestes termos, a realização das demais atividades está estrutura em outros diversos tempos de formação, construindo-se assim um ambiente educativo mais próximo das necessidades dos sujeitos camponeses/filhos (as) dos (as) trabalhadores (as) rurais.

Os tempos de formação que compõem o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo Projeto do Pronera da EAFC podem ser mais bem compreendido conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Tempos de formação propostos pelo Projeto do Pronera da EAFC

Tempo de Formação	Periodicidade/Ações desenvolvidas
Tempo Formatura	Diariamente – motivação das atividades presenciais, informes e cultivo da mística coletiva.
Tempo Aula	Diariamente – estudo dos componentes curriculares previstos pelo projeto de ensino integrado.
Tempo Trabalho	Dias e horas a combinar conforme demanda do curso – voltado à produção e a realização dos serviços necessários ao bem-estar do grupo coletivo, com formação de valores sociais e humanistas.
Tempo Oficina	Ocorre quando necessário – finalidade de estimular as habilidades artísticas para a formação geral dos (as) educandos (as).
Tempo Reflexão Escrita	Diário – registro das vivências e reflexões cotidianas, pessoais e específicas, considerando-se o Curso e as ações dos Movimentos Sociais.
Tempo Leitura	Diariamente – leituras individuais e coletivas conforme orientação da Coordenação do Curso.
Tempo Atividades Culturais	Periodicamente conforme necessidades e/ou planejamento – prática e desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer.
Tempo Seminário	Periódico – realização de debates, palestras e participação em eventos voltados à formação coletiva.
Tempo Notícia	Livre – voltado aos debates, leituras e reflexões sobre notícias diversas.
Tempo Setores	Definido conforme necessidade – realização de avaliações e planejamentos das atividades de trabalho de cada setor construído pelos (as) educandos (as).
Tempo de Avaliação	Periódico – avaliação de todo o conjunto dos sujeitos/atores envolvidos no Programa.

Os tempos educativos mostrados e explicitados no quadro acima formam, ou seja, conforme a proposta do projeto ocorrem durante a realização do Tempo Escola do Curso. No entanto, considerando as dinâmicas desenvolvidas durante os encontros coletivos no espaço acadêmico e dialogando com as observações e vivências experienciadas no Programa, numa síntese de todo o quadro mostrado pode-se deduzir que a metodologia orientadora dos procedimentos operacionais está amparada em três pressupostos teórico-práticos, aqui entendidos enquanto *Tempos de Formação*³⁷.

³⁷ Compreendem todos os encontros que ocorrem e se sucedem entre educandos e educadores e mais a equipe técnico-pedagógica em qualquer um dos espaços onde se desenvolve o processo educativo/formação social e humana.

A funcionalidade do curso está plenamente baseada nos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, em que os educandos revezam-se nos referidos *Tempos de Formação* (denominados Tempo Escola – TE, Tempo Comunidade – TC e *Tempo Socialização*³⁸ – TS), sendo que, em virtude de compreender uma formação integrada dos educandos, o curso está dividido em três etapas (1º, 2º e 3º anos), obedecendo assim à legalidade legislativa do ensino médio completo. Nestes termos, na primeira etapa do curso denominada de ciclo de formação as atividades foram divididas em 24 (vinte e quatro) períodos, sendo 06 (seis) TE, 06 (seis) TC e 12 (doze) TS, percebendo um total de 24 (vinte e quatro) tempos de formação.

É importante argumentar que, conforme já fora anteriormente explicado, o TS ocorre em todos os espaços em que se desenvolve o processo educativo, onde esboça-se a socialização dos resultados dos trabalhos e das atividades obtidas com as práticas acadêmicas e profissionais realizadas pelos (as) educandos (as), através de seminários, aulas práticas ou outras atividades pedagógicas que suscitem curiosidades, questionamentos e análise crítica da realidade sócio-espacial e político-econômica.

Contudo, é válido salientar que nem sempre as atividades saem de acordo com a programação planejada para os respectivos tempos de formação dos educandos, pois além de ocorrerem eventuais atrasos para o início dos afazeres acadêmicos, ocorre ainda a demora na liberação das parcelas do Projeto por parte do INCRA, fato que acarreta prejuízos para todos os sujeitos envolvidos, bem como exige maior esforço dos educadores no exercício de suprir os alunos de ânimo, força de vontade e auto-estima para que não desistam do Programa, dada a importância que este representa para as suas vidas.



Figura 18: Educandos (as), educador e técnico do INCRA no assentamento João Batista, em Castanhal.

Fonte: Relatório EAFC/PRONERA/INCRA/2007.

É essencial destacar ainda que durante o acontecimento dos TE's, com o propósito de facilitar o acesso dos educandos à escola para que assim possam participar das aulas que

³⁸ O *Tempo Socialização* ocorre fundamentalmente durante os encontros do Tempo Escola, podendo também ser socializado nos períodos do Tempo Comunidade, mediante a troca de experiências entre educadores e educandos nos *espaços de vivência* destes últimos.

ocorrem nas dependências da EAFC, os mesmos são alojados em residências alugadas às proximidades da instituição. Atualmente, quando possível parte das educandas é hospedada nas dependências do Centro de Formação da escola, recém inaugurado, agilizando desta forma a viabilidade do curso.

Cada tempo de formação dura em média 30 dias, neste caso, os educandos passam um período com a família e outro percebendo a formação escolar/acadêmica necessária de acordo com suas particularidades históricas, sociais, econômicas e culturais, debatidas e estudadas em conjunto, entre educandos, educadores e demais membros da equipe pedagógica. Esta metodologia se explica por se partir do entendimento que a Alternância constitui-se num instrumento fundamentalmente importante aos trabalhadores (as) do campo para que todos (as) tenham acesso a uma educação com bases e princípios qualitativos, sem que sejam obrigados abandonar o processo de trabalho produtivo desenvolvidos por eles (as) nos seus espaços de vivência.

A estrutura geral do Curso³⁹ apresenta um total de tempos de formação previstos em torno de 73 (setenta e três), sendo 18 (dezoito) tempos no espaço de vivência, 19 (dezenove) tempos escolas e 36 (trinta e seis) tempos socialização. Acredita-se que o contato, a troca de experiências e a vivência dos educandos com os assentados e todos os demais sujeitos de seus lugares de origem são de suma importância na formação e amadurecimento profissional e humano destes, pois possibilitam aos educandos em geral a aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos em cada tempo de sua formação.

Diante de minhas observações, considero que o Curso de Agropecuária com ênfase em Agroecologia ofertado pela EAFC dentro do projeto do Pronera compreende uma reafirmação do referencial e de todo um arcabouço teórico e prático acumulado pelo movimento *Por Uma Educação do Campo*, que além de incentivar cria possibilidades concretas de criação e recriação de uma nova escola e outra educação, com base em novas práticas e saberes pedagógicos, tendo como eixo central a formação para a vida, com valores e princípios erguidos na solidariedade, na comunhão e bem coletivo.

3.5. Construindo uma Nova Proposta de Educação.

“Na educação da juventude é preciso trazer à atenção do aluno representações que despertem os interesses. Como não sabemos que escolhas os alunos farão no futuro, eles precisam do preparo mais amplo e mais geral possível, fornecendo-lhes uma multiplicidade de interesses. Então o educador precisa abrir um leque de experiências e interesses, porque, quando os alunos se tornarem adultos, estarão aptos a fazer as melhores escolhas para suas vidas”.

Herbart, citado por Libâneo

Em 2006 a EAFC aproxima-se muito mais dos movimentos sociais, aprofundando o diálogo com os sujeitos do campo, abrindo e criando possibilidades reais de construção de projetos educacionais em conjunto com os movimentos sociais e numa outra perspectiva. Esses exercícios acabaram por resultar no desenhamento de um novo projeto de educação que

³⁹ De acordo com a estrutura do Curso apresentada pelo Projeto encaminhado ao INCRA, estão previstos 36 (trinta e seis) tempos de formação; sendo 12 (doze) em cada ano letivo: 06 (seis) Tempos Escola e 06 (seis) Tempos Comunidade.

em minha leitura se constitui altamente favorável para o desempenho de um papel de caráter social em sua essência.

Os diálogos com os movimentos sociais e a busca – dentro da legalidade – por desempenhar um novo papel no processo de formação de jovens e adultos oriundos do campo, trouxeram assim a oficialização da criação do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia em convênio com o Pronera, bem como também a oferta de cursos do Programa Saberes da Terra⁴⁰.

Neste sentido, em dezembro de 2005, a escola teve aprovado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), entidade responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – o projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária com ênfase em Agroecologia para Jovens e Adultos de Áreas da Reforma Agrária da Região Nordeste do Pará, a instituição começa a perceber um relativo, mas grandioso papel no atendimento a jovens filhos (as) de agricultores (as) e assentados (as) rurais, aprofundando o atendimento aos educandos do campo.

É importante ressaltar que a turma do Pronera em funcionamento na escola atende ao mesmo tempo a resolução do governo que exige a oferta do ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, conseguindo desta forma, atender a duas frentes, a Educação de Jovens e Adultos e o Programa de Educação na Reforma Agrária, criada em 1998, como fruto das pressões dos movimentos sociais do campo, em especial o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A turma do Pronera no interior da escola⁴¹, considerando todo seu contexto social, veio trazer uma nova dinâmica no que tange o pensar da prática educativa, uma vez que o trabalho com a Pedagogia da Alternância imprimiu um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Uma vez que a Alternância vai ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenhamento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das questões que permite a afirmação de que o trabalho com a turma do Pronera na EAFC veio produzir uma nova dinâmica acadêmica no seio da instituição e, com efeito, a construção de um novo e outro olhar sobre o processo educativo, observando onde (também – em que espaços) se produz educação, é a cartografia dos eixos temáticos que servem de base para o planejamento político pedagógico da escola. Resultado direto desta nova situação/realidade acadêmica hoje apresentada, foi a oferta específica de 40 (quarenta) vagas para educandos – filhos (as) de trabalhadores (as) rurais do nordeste paraense – no processo seletivo⁴² do ano de 2009, que possibilitou a construção de uma seleção específica para sujeitos historicamente excluídos do processo educacional formal/convencional, tradicionalmente realizados pelas instituições de ensino.

⁴⁰ Programa de educação do governo federal voltado a jovens do campo para a formação técnica de nível fundamental. Atualmente a instituição percebe em suas dependências o trabalho regular com uma turma formada por alunos egressos do Programa Saberes da Terra, funcionando com base na Pedagogia Alternância.

⁴¹ A experiência da EAFC com os trabalhos políticos pedagógicos desenvolvidos com a turma resultante do PRONERA, em que se busca valorizar a dimensão humana, a partir do exercício da Pedagogia da Alternância tem se revelado uma referência nacional, inclusive para a proposição de projetos educacionais por parte do próprio Ministério de Educação e Cultura.

⁴² Anualmente o processo seletivo da instituição oferta um total de 120 (cento e vinte) vagas para novos alunos que desejam ingressar no Curso Técnico em Agropecuária de nível médio integrado. No ano de 2009 foram ofertadas apenas 80 (oitenta), pois quarenta foram reservadas para educandos egressos do Programa Saberes da Terra.



Quadro 5: Eixos temáticos que orientam o trabalho com a turma

Fonte: Encontro Pedagógico.

A proposta de ensino-aprendizagem do Programa, como é pensada, apresenta-se inovadora e audaciosa, pois investe a forma de ver e entender o mundo, buscando romper com o modelo de educação formal até então apresentado pelas escolas, uma vez que se baseia na política da Pedagogia da Alternância, tendo como fio condutor a formação integrada, idéia que de acordo com Ciavatta (2005) sugere a superação do indivíduo dividido entre a ação do executar e a ação de pensar, garantindo ao jovem, ao adolescente e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa que possibilite e lhes dê condições de ler e interpretar o mundo, sendo capaz de atuar como cidadão dignamente integrado e pertencente à sua sociedade e a política de um país.

Tradicionalmente a EAFC, sempre esteve presa – como ainda de certa forma se encontra – a velha prática de fazer educação, limitada na sua estrutura pedagógica, entendendo o aluno apenas como mero coadjuvante no ato de educar, pois considerava como mais importante os conteúdos disciplinares a serem ministrados e as práticas desenvolvidas pelas disciplinas técnicas. Assim, os professores davam suas aulas – como muitos ainda fazem – apenas preocupados em passar/transmitir os conteúdos que haviam sido definidos e julgados como importantes no processo de formação/preparação daquilo que se pensava/pensa que deve ser um técnico-profissional.

O corpo pedagógico da instituição existia não para organizar e contribuir na construção e elaboração de projetos que viessem viabilizar um bom e melhor andamento do processo ensino-aprendizagem, e sim apenas para cobrar e exigir dos professores o cumprimento de seu papel, isto é, dá-se conta dos conteúdos que deviam ser minimamente ministrados/repassados ao corpo discente.

Entendo que a maior dificuldade e impedimento de uma boa relação com a realidade histórica e social dos educandos, logo, com a formação humana dos alunos da EAFC, formação esta que não está em consonância com a realidade e necessidades dos sujeitos do campo, se dá pelo fato da escola não adotar como regra fundamental de uma boa educação e formação geral a prática político pedagógica da Educação do Campo.

A EAFC, historicamente, é produto de uma política educacional dualista e, portanto, conservadora desenhada no país desde o período republicano, quando então havia uma consciência disseminada pelo governo brasileiro que a competência da gestão e oferta da educação para o meio rural deveria ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Daí então a política por parte deste ministério a época de promover a criação dos históricos patronatos agrícolas. Neste sentido, desde a implantação das primeiras instituições destinadas ao ensino agrícola no Brasil, esta política foi sempre resultado dos interesses e das iniciativas das autoridades, profissionais e proprietários do setor agrícola, que destinaram à população do campo um modelo de educação baseado numa prática assistencialista e redentora.

Neste sentido, a escola acabou por afastar os jovens não apenas da escola, mas também do próprio campo, contribuindo para o êxodo rural – típico dos países subdesenvolvidos – porque o ensino convencional não está adequado para a população que reside, vive e se reproduz no e do campo. Logo, historicamente, o ensino da EAFC esteve atendendo a um público urbanizado, desviando-se do seu papel social, pois incluía para excluir, e isso se dava pela própria forma de ingresso em parte existente no passado, através de um processo seletivo e por indicação⁴³, que por si só já denotava a exclusão, pois os filhos dos trabalhadores do campo além de não disputarem as vagas nas mesmas proporções que os demais, não gozavam do apadrinhamento político que os filhos de alguns grandes proprietários de terra dispunham.

O curso do PRONERA, que funciona na EAFC, inicialmente começou atender a 40 (quarenta) educandos (as) – filhos (as) de trabalhadores (as) assentados (as) – de 06 (seis) assentamentos de 04 (quatro) municípios do estado, os quais são Abaetetuba, (Nossa Sra. Do Livramento I e II), Acará (Santa Maria), Castanhal (João Batista II) e Mosqueiro-Belém (Elizabeth Teixeira e Mártires de Abril).

Atualmente a turma apresenta apenas 33 educandos, 07 por motivos pessoais e familiares acabaram desistindo do curso; na realização desta pesquisa trabalhei com o universo de 30 estudantes da turma, uma vez que a ausência de alguns impossibilitou atingir todo o grupo. Dos educandos – jovens assentados que formam a turma do Pronera da EAFC, o maior número de participantes são oriundos do município de Abaetetuba, conforme já fora afirmado anteriormente. Em meu entender as áreas de assentamento da Reforma Agrária de Abaetetuba, percebem uma peculiaridade específica distinta das dos demais assentamentos.

Sobre esta peculiaridade, depreendem-se duas questões importantes, a primeira mostra que dada à realidade comum apresentada pela região das ilhas de Abaetetuba, o município carece de políticas públicas específicas, bem como de um Pronera voltado à condição histórica e geográfica dos seus sujeitos; a segunda questão é explicada pela seguinte observação, em Abaetetuba embora os atores sociais que vivem e se reproduzem na e da terra e/ou das águas nos espaços de vivência da região das ilhas não demonstrem grandes interesses pelos moldes de desenvolvimento capitalista, preocupando-se fundamentalmente com a (re) produção dos seus meios de vida, alguns dos seus sujeitos vêm-se compelidos.

A essa lógica que, inclusive, arrasta muito de seus membros para fora dos reconhecidos limites da Vila, levando-os para o trabalho assalariado nas cidades (...) ou simplesmente são arrastados das suas origens e colocados na marginalidade social em lugares muitas vezes inteiramente exótico para eles. (CANTO, 2007, p. 18).

⁴³ Segundo informações levantadas, até bem pouco tempo atrás parte dos educandos que ingressavam na escola, dava-se por petição política de vereadores e deputados que faziam uso do seu poder parlamentar para atender interesses particulares de algumas famílias; fato que só foi alterado a partir das duas últimas gestões que não mais aceitaram permanecer fazendo da escola um apêndice de interesses individuais que aumentava a característica não-social do espaço escolar.

É importante destacar que os assentamentos estudados, apresentam as mesmas características socioeconômicas e educacionais, compreendendo uma população extremamente carente tanto no que tange ao atendimento das suas necessidades básicas, bem como do acesso a um ensino e a uma educação preocupada com suas realizações materiais e espirituais, aqui entendidas enquanto um estado de equilíbrio mental, psicológico e imaginário. A estrutura de economia e sociedade dominante em seus meios não atende as suas necessidades, aprofundando as desigualdades e contradições já existentes.

Ao lado das dificuldades decorrentes das carências na esfera da saúde, da educação formal, do transporte e muitas vezes mercados para absorverem os produtos derivados da agricultura, pecuária e pesca, emergem ainda outros problemas derivados da própria dinâmica natural, que juntos requerem por parte dos membros da família muita força, habilidade e engenhosidade para garantir a sobrevivência.

As áreas onde estão localizados os espaços de vivência dos (as) educandos (as) da turma do Pronera da EAFC são bastante e consideravelmente distintas histórica e geograficamente, uma vez que apresentam especificidades econômicas e culturais próprias, porém apresentam as mesmas características sócio-espaciais como a maioria dos assentamentos do país, marcados pela ausência de políticas públicas e por extensão pelas desigualdades sociais, a violência e pobreza generalizada devido, entre outros fatores, a ingerência e falta de compromisso do Estado, especialmente no que diz respeito à área social e de infra-estrutura (saúde, educação, trabalho, saneamento básico), que garantam vida digna as famílias assentadas.

O município de Abaetetuba, conforme fora afirmado anteriormente, peculiar em suas especificidades, faz parte da denominada região das ilhas, que por sua vez percebem realidades bastante distintas; assim os assentamentos localizados neste município ficam distantes um do outro, separados por rios que dominam o lugar, apresentando atividades econômicas diferenciadas, pois enquanto algumas famílias se destacam pela fabricação de produtos artesanais do miriti (palmeira própria de áreas alagadiças), como a confecção de matapi (utensílio feito para pescar camarão), outros trabalham com a produção do açaí (*Euterpe oleraceae* Mat.) e vivem da pesca. Nota-se portanto, que o sistema de produção dos (as) educandos (as) das áreas em destaque apresenta como característica o agroextrativismo vegetal.

Em um dos trabalhos desenvolvidos durante o tempo de formação no seu espaço de vivência, uma das educandas fez o seguinte relato

“O extrativismo do açaí é exclusivamente para o consumo familiar... A maior atividade desenvolvida pela família é a pesca, essa atividade é realizada no rio, na baía e também no oceano, o produto obtido que é o peixe é consumido por nós e também vendido em Belém. Os meus irmãos que não vão para o norte ou oceano, pescam no rio e trabalham em consertos de rede e entralho para pessoas que tem redes na nossa localidade” (educanda maresia/turma Pronera – EAFC)

Conforme a fala da educanda citada acima, nota-se que o modo de vida de parte significativa dos educandos/as de Abaetetuba é caracterizado por um conjunto de relações/atividades econômicas diretamente ligadas ao sistema de produção agroextrativista, o que permite inferir que muitos dos (as) trabalhadores (as) da região das ilhas além de serem pequenos agricultores, sobretudo, são também ribeirinhos, peculiaridade que configura uma dupla identidade sócio-cultural, bem como humana e econômica aos sujeitos dos espaços de vivência do município em questão.



Figura 19: Produtos artesanais: matapi e rede de pesca. Região das ilhas em Abaetetuba.

Fonte: Relatório EAFC/PRONERA/INCRA/2007.

O município de Abaetetuba faz parte da microrregião de Cametá, foi fundado em 1724, sendo o mais antigo dentre os ambientes de onde são os educandos da turma do Pronera da EAFC, o município apresenta hoje uma área de 1.610.743 km², com uma população segundo o IBGE (2008) de aproximadamente 138.005 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 82, 8 habitantes por Km². Dista 97 km da cidade de Belém por via rodoviária, considerando o curso rodo-fluvial está distante da capital apenas 62 km. Abaetetuba nasceu e cresceu as margens do Rio Marataúira também conhecido como Meruú, um dos afluentes do Rio Tocantins, compreende um total de 72 ilhas que pertencem ao seu território.

Suas ilhas e sua economia é a marca da diversidade da Amazônia paraense, o município dentro do setor agro-florestal é considerado o 2º maior produtor de Açaí do Estado – com uma produção de mais de 10.000 (dez mil) toneladas por ano, sendo ainda o maior produtor de manga e o 3º na produção de bacuri e cupuaçu – frutas típicas da região, destacando-se ainda pela produção artesanal de matapi, uma vez que o município compreende o 5º maior pólo pesqueiro do Pará⁴⁴.

Neste sentido, os (as) jovens educandos (as) dos assentamentos de Abaetetuba se diferenciam dos demais pela sua própria realidade histórica e geográfica, pois a grande maioria dos educandos abaetetubenses antes de serem trabalhadores rurais são essencialmente ribeirinhos, uma vez que em muito dependem do ciclo das águas, ou seja, o fluxo dos rios influencia de forma significativa na vida dos sujeitos que ali residem e historicamente se reproduzem.

A realidade peculiar do município de Abaetetuba por si só já exige a necessidade de se pensar um projeto específico para o lugar, uma vez que este percebe uma geografia própria, demandando um repensar constante de sua organização sócio-espacial, um repensar que

⁴⁴ Informações contidas nos relatórios oficiais da escola apresentados ao INCRA. Consultar bibliografia.

contemple suas especificidades, ou seja, sua história, seus sujeitos, suas relações de trabalho e principalmente a cultura local, pois como afirma Canto (2007)

O lugar é (re) produzido pela mediação das objetividades endógenas e exógenas. Dessa maneira, o processo em que está inserida provoca um refazer constante das especificidades do lugar, e, conseqüentemente, do modo de vida e da sua própria geografia. (CANTO, 2007, p. 20).

Acará é o município mais recente de todos visitados, sua fundação data de 1935, tem um território de 4.343.007 km², faz parte da microrregião de Tomé-Açu, de acordo com IBGE (2008) sua população atual esta estimada em 48.878 habitantes, com uma densidade demográfica de apenas 14,5 habitantes por km², destaca-se pela produção de mandioca, sendo hoje o principal produtor do país, com uma produção estimada de 60 mil toneladas/ano. No que tange a característica de seu sistema de produção esta provem dos projetos de fruticultura, donde muitos educandos participam, com destaque de além do açazeiro, também para a produção de cupuaçu e pupunha, é válido salientar que outras atividades são desenvolvidas dentre as quais a pesca e a plantação de culturas alimentares.

Castanhal data de 1932, é considerado o pólo do Nordeste Paraense, já que abrange a maior parte dos municípios desta mesorregião do estado, sua área é 1.029.191 km², para o IBGE (2008) sua população está estimada em 159.110 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 147,8 habitantes por km², sua economia está assentada principalmente no terciário, com dinâmica expressiva do setor de comércio e serviços, conta ainda com uma participação significativa das atividades agropecuárias, uma vez que percebe em seu entorno um número significativo de agrovilas que abastecem suas feiras e mercado, além de uma tímida participação das indústrias de bens de consumo não-duráveis. O fato mais marcante do município de Castanhal é que seu modo de vida é predominantemente urbano, fato que acaba por influenciar na vida dos educandos que a EAFC atende e trabalha.

Quanto a Mosqueiro, que integra uma área de aproximadamente 212 km², distante 70 km de Belém, é uma ilha fluvial com 17 km de praia, localizada na costa oriental do Rio Pará, braço sul do Rio Amazonas, em frente à baía do Guajará, sua produção é pouco diversificada, destacando-se especialmente pela produção de coco e em segundo plano pela pesca comercial, porém sem grande expressão, sua economia é movimentada principalmente pelo comércio nos períodos de alta estação, como férias e festas de final de ano. Os educandos da turma do Pronera trabalham com projetos ligados a fruticultura, a Meliponicultura (produção de mel oriundo de abelhas sem ferrão e nativas da região), além do cultivo de culturas de ciclo curto e alimentares e a criação de pequenos animais, como galinhas e porcos (suínos).

Os assentamentos dos municípios de Acará, Castanhal e Mosqueiro-Belém, como se pode notar, percebem outra realidade no que tange ao modo de vida de seus habitantes, uma vez estão localizados a margem de rodovias, apresentando uma outra dinâmica sócio-econômica e espacial, pode-se dizer que estes (as) educandos (as) possuem hábitos mais urbanos, por mais que estejam no espaço da agricultura familiar e alguns sejam mesmo agricultores rurais.

Neste sentido, conhecer o modo de vida dos sujeitos é condição fundamental não apenas para entender as realidades locais dos homens, mulheres e jovens do campo, mas principalmente para se intervir de forma salutar nas perspectivas ensejadas pelos programas ou políticas públicas de educação, como é o caso do Pronera, que coaduna com a proposta do movimento *Por Uma Educação do Campo*.

Segundo Canto (2007) *modo de vida* é entendido como sendo o conjunto de relações entre membros da comunidade e a natureza, seus membros entre si e destes com o mundo

exterior, num processo contínuo de acumulação de conhecimentos e produção material que lhes permitam sua reprodução na condição de grupo.

Deste modo, acredita-se que os agrupamentos humanos, como os povos da Amazônia (índios, quilombolas, varzeiros, ribeirinhos, camponeses e tantos outros) expressam-se no cenário social através de uma maneira peculiar, capacidade própria de se orientar e de se relacionar com o meio e com o mundo, *criando e recriando* as informações e ao mesmo tempo produzindo *permanentemente* sua existência de acordo com seu modo de vida, *sua própria história e historicidade sócio-cultural*.

O modo de vida das populações do campo determina a constituição da identidade própria e peculiar dos seus sujeitos. A identidade em meu entender, é pois, uma das categorias básicas e essenciais para se compreender a dinâmica e a extensão do projeto e da luta pela e por uma educação que de fato seja não apenas mais uma, mas verdadeiramente a Educação do Campo, pautada nos princípios sócio-culturais, bem como na valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos do campo.

As realidades distintas – no que se refere em especial à história e à geografia – apresentadas pelos assentamentos dos municípios em questão revelam as várias faces da Amazônia, logo, a existência de várias amazônias em um mesmo lugar, o que denota um grande esforço e sacrifício dos atores envolvidos com o objeto-sujeito de trabalho desta pesquisa, ou seja, a turma do Pronera da EAFC, uma turma formada por sujeitos que muito mais do que buscar “um lugar ao sol”, buscam na verdade através da educação construir e fazer parte de uma outra sociedade, que juntos julgam ser possível.

Não apenas para os jovens educandos da turma do Programa, mas para todos os educandos da EAFC, o Pronera é de forma simples e singular, o desejo da coletividade de jovens e trabalhadores (as) do campo poderem alcançar uma vida com sentido e futuro. Ou seja, o Programa representa para muitos sujeitos do campo a única possibilidade de se inserirem no meio educacional, e assim, através da educação formal – agora tornada possível, conseguir superar as dificuldades postas aos sujeitos que vivem da terra e esperam e sonham com dias melhores, sem que sejam obrigados a terem que sair de suas terras, para tornarem-se “joãos”, “marias”, “josés”, “fátimas” e “severinos” sem-ninguém.

O Pronera pode até não ser, como de fato não é a única alternativa de proposição de um projeto educacional que se reivindique revolucionário, transformador, mas sem sobra de dúvida nos últimos anos da história educacional do país, foi o primeiro grande programa gestado pela luta dos movimentos sociais do campo, cansados da segregação, do preconceito e da obscuridade histórica a que os sujeitos das áreas rurais do Brasil foram condenados pela política dualista da educação brasileira. Nestes termos, o Pronera propõem uma educação voltada para a transformação da escola, do ensino e da sociedade, constrói um novo projeto de modelo econômico pelo viés da arte, da cultura e do processo educativo.

Depreende-se que, para transformar a educação, disponibilizando-a ao serviço de transformação da sociedade não basta mudar tão somente a forma e o modelo de ensino, é necessário que na essência se construa novas escolas – as escolas imateriais, as escolas dos sonhos de emancipação dos seres humanos, as escolas da vida e para a vida – e ao mesmo tempo se promova à formação de novos sujeitos e assim se produza novas relações e novas estruturas de organização e funcionamento das práticas educativas, e creio que estes são os objetivos da Educação do Campo e por extensão do Pronera.

O Programa para a população do campo, em especial para a juventude, não tem uma, mas sim múltipla importância, pois como diz a poesia⁴⁵ abaixo:

⁴⁵ A poesia do educando José de Souza Santos é aqui empregada não apenas como ilustração teórica, mas sim enquanto reforço da realidade apresentada pelo campo brasileiro, ou seja, um espaço de múltiplas realidades sociais, culturais, históricas, geográficas e humanas.

**A juventude no campo
não é apenas diversão.
É canoa, é roça, é carroça,
é foice, cutelo e facão.
É trabalhar a morrer
para não faltar o comer.
É um desespero,
falta óleo e tempero.
É vida sem esperança
as coisas boas nunca alcança.
É vida sem destino
acabou o sonho de menino.
É casar adolescente
é filho descontente.
É a vida sem projeto
pois nada dá certo.
É a vida em forma de fera
Para aqueles sem PRONERA.
Jonas de Souza Santos, Aveiro/PA, junho 2006**

Os versos do poeta popular expressam de forma clara o significado do Programa para os sujeitos do campo, quando diz que a vida torna-se sem destino, acabando um sonho de menino, ficando sem projeto, perfazendo-se numa fera para aqueles que vivem e estão sem Pronera. O Programa, nos versos de Jonas de Souza Santos é apresentado enquanto a materialidade de uma simbologia que ultrapassa os simples olhares e se inscreve na vida das pessoas como possibilidade e realização de sonhos.

Jonas Santos é um poeta popular do campo paraense, aluno de uma turma do Pronera do município de Aveiro – oeste do Pará, que com sua poesia consegue demonstrar de forma simples o significado do Pronera para os sujeitos do campo. O Pronera não aparece apenas como o alcance de um ensino formal, pelo contrário, o Programa é tido como meio capaz e indispensável para a vida, para a construção e realização de sonhos e projetos que afirmam a luta pela terra e a necessidade de uma nova educação, uma educação pensada e construída pelos sujeitos que vivem e trabalham no e do campo, perspectivas que aparecem e são defendidas pelos educandos do Pronera da Agrotécnica de Castanhal.

De acordo com uma outra educanda da turma do Pronera da escola

“O Programa vem trazendo oportunidades para filhos de agricultores de assentamentos de tentar transformar o meio que está vivendo em um lugar novo. O programa é um meio de comunicação para ajudar pessoas mais carentes que não tem muitas oportunidades. O campo nos ensina muito. Uma coisa que o Pronera nos ensina é a metodologia de sempre dizermos *somos do campo, aprendemos com o campo*. Nele tenho orgulho e lá sempre vou trabalhar, morar e ensinar meus filhos e netos...”
(educanda águas/turma Pronera – EAFC)

É válido salientar que a educação não é por si só a saída para a mudança da sociedade, mas nenhuma transformação social que se pretende pode ser feita sem educação. A educação pode não até ser como de fato para muitos, não é tudo, porém sabe-se, tem-se ciência de que é essencial, especialmente quando se trata das realidades históricas e geográficas encontradas e vividas no e do campo.

Nestes termos, o professor que trabalha com Educação do Campo deve estar preocupado não em passar aos educandos os conteúdos que foram previamente definidos para

serem ministrados em conjunto com os sujeitos, mas deve ter em mente que suas análises precisam passar pela consideração de valores que coadunem com saberes que despertem no grupo de alunados a compreensão do que é ser sujeito, conhecedor e crítico de sua própria realidade histórica, política, econômica, sociológica e cultural.

Em um diálogo com o professor Laffin⁴⁶ penso e acredito ser preciso e necessário se considerar que *a função primeira da escola* se fundamenta na educação do ser humano, sujeito este que é ao mesmo tempo histórico, social, cultural, econômico, político e complexo em sua constituição. Neste sentido, educar o ser humano é simultaneamente educar o outro e educar-se a si mesmo pelo conjunto das construções históricas em seus avanços e suas contradições dialéticas. É assim que, ninguém educa ninguém, pois todos se educam em conjunto e no conjunto das relações sociais historicamente construídas, isto é, das vivências humanas experienciadas.

Minhas limitadas análises apontam para a observação de que, a escola é um espaço-tempo uno e múltiplo, verdadeiramente plural e complexo, singular e diverso, compreendendo a constituição de um espaço-tempo de ensinar e apreender, de aprender e conviver, de sonhar e socializar, em linhas gerais pode ser esboçado como um espaço-tempo da realidade e da utopia, da (re)produção e da criação, do diálogo e da transformação. É o espaço dos sonhos e o tempo das intenções, das possibilidades reais e visíveis.

3.6. EAFC versus PRONERA: Alternância e Formação Integrada.

O modelo de educação e ensino que se pratica nas escolas profissionalizantes ou agrotécnicas, a exemplo da EAFC, ainda está pautado em um plano curricular conservador e tradicional/convencional que permite a questionar a formação final dos educandos, uma vez que tais sujeitos não estão sendo preparados de forma integral, a fim de que sejam e ao mesmo tempo se sintam enquanto sujeitos críticos, homens e mulheres livres e capazes de se – auto – organizarem social, cultural, política e historicamente.

As objetivações institucionalizadas pelo ensino técnico profissional do país, ao longo da história reduziram e ainda reduzem cada vez mais a possibilidade de transformação social, uma vez que a visão tecnicista, fragmentada e esparsa, bem como os valores elitistas e segregadores continuam a serem transmitidos as novas gerações de jovens que ingressam nesta linha de educação.

No ensino técnico profissional, o homem não é visto como produtor histórico do mundo, mas ao contrário, ele mesmo aparece enquanto produto da “natureza das coisas”. Assim, o ensino técnico de nível médio vem se caracterizando por uma conformação transmitida e inculcada aos educandos, uma conformação que os coloca fora do mundo objetivado, além de promover uma cabal alienação dos sujeitos, impossibilitando-os de qualquer possibilidade de transformação do mundo em que vivem, mundo que lhes é vendido e/ou apresentado quase sempre como natural, próprio, imutável e definitivo.

Desde sua criação oficial⁴⁷ até hoje, já se vão 88 (oitenta e oito) anos de história, e se considerando sua origem real⁴⁸ e as origens dos serviços do ensino agrícola, identifica-se uma historicidade de 104 (cento e quatro) anos de vida e experiências. Ao longo da trajetória histórica e social da EAFC, a instituição vem atendendo aos jovens predominantemente das

⁴⁶ A idéia expressa se baseia nas contribuições e considerações realizadas pelo professor Marcos Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina, quando da aula ministrada pelo mesmo à turma 1-2007 do PPGEA, no dia 04 de junho de 2008.

⁴⁷ Considera-se como criação oficial da instituição o ano de 1921, quando da transformação do Instituto Orfanológico do Pará em Patronato Agrícola Manoel Barata.

⁴⁸ Enquanto origem real da instituição está se considerando à fundação do Instituto Orfanológico do Pará em 1905.

áreas rurais do Estado, jovens que não dispõem de um ensino que possa ser considerado um mínimo adequado, uma vez que as escolas existentes no espaço rural promovem uma educação descontextualizada da realidade da população do campo.

As inovações surgidas a partir das novas práticas pedagógicas propostas, adotadas e trabalhadas pela turma do Pronera no ambiente acadêmico da EAFC, foi lenta e decisivamente influenciando nas entrelinhas da política pedagógica da escola, apontando assim para a possibilidade de uma formação geral aos seus alunos (as), especialmente aos filhos (as) de trabalhadores (as) do campo.

A observação, mediante a preliminar avaliação acerca do ensino no ambiente acadêmico e no espaço não-escolar, considerando algumas questões básicas, tais como o envolvimento, a dinâmica e a participação dos (as) educandos (as) durante os encontros que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, pode-se inferir que o ensino no PRONERA apresenta características nitidamente distintas do modelo ainda em exercício na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

Nessa perspectiva, foi definido a partir desta nova conjuntura a construção de um plano de ensino e educação que sirva de base para a construção de um novo projeto político pedagógico, desta forma, foi pensado por um conjunto de professores tanto do ensino médio quanto do técnico, reunidos em assembléia – apesar das resistências internas por parte de alguns professores que se ausentaram do referido encontro, o que acabou numa participação não tanto numérica – a construção de Eixo Integrador com o tema: “Desenvolvimento sustentável com base na politecnia e na valorização dos saberes dos sujeitos sociais do meio agropecuário e extrativista na Amazônia”⁴⁹. Ao respectivo Eixo Integrador estão relacionados 05 (cinco) eixos temáticos, perpassando por discussões que vão de identidade e gênero, passando por sistemas de produção, meio ambiente até políticas públicas e território, conforme mostrado anteriormente (Quadro 4, p. 97).

No entanto, a prática educativa da escola, apesar das mudanças realizadas e em planejamento não se aproxima da política pedagógica do Pronera, uma vez que muda em termos sua estrutura curricular, mas na essência não altera o processo de formação como um todo, uma vez que o ensino nos cursos técnicos do médio e pós médio continuam organizados em módulos e também não dispõem de estrutura humana e técnica suficiente e capaz de implementar a Alternância para todo o conjunto dos educandos que atende.

A metodologia usada pelo PRONERA, com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, pelo que é possível observar, favorece a participação dos educandos na vida de seu espaço de vivência, de seu assentamento, seu lócus de vida e a construção da concepção política como espaço de realização do bem comum, que é construído e socializado, desta forma (sendo) de responsabilidade de todos os seus sujeitos, o que obviamente não acontece em relação aos demais educandos que a escola trabalha.

Razão que me faz e me leva acreditar que o modelo de ensino e educação do PRONERA apresenta-se como uma alternativa viável ao modelo de educação praticado no seio da EAFC, uma vez que o mesmo trabalha e parte da consideração, do respeito e da valorização as especificidades do mundo rural, ao passo que a escola ainda encontra-se presa, ou seja, permanece na velha formação tradicional, seguindo os moldes formal-convencionais, porque, fundamenta-se na reprodução da educação bancária, voltada a preparação de mão-de-obra no intuito de atender unicamente o mercado de trabalho segundo os interesses mercantilistas, servindo em grande parte, fundamentalmente à lógica da ordem burguesa e capitalista.

⁴⁹ O Eixo Integrador foi construído a partir do debate entre professores e equipe pedagógica durante a realização do Encontro Pedagógico, realizado em 2007; portanto, logo depois do início do funcionamento da turma do Pronera.

Entendo, pois, e compartilho da idéia de que o PRONERA partilha da construção da Educação do Campo, constituindo-se em um meio estratégico para a formação do desenvolvimento territorial sustentável, que por sua vez compreende uma força articuladora capaz de construir novos espaços e de produzir inovações para a transformação da realidade em todas as suas dimensões.

Uma educação que se pretende inovadora, assim como um ensino que se exige e necessita ser e se colocar como transformador, vivo e participante, precisa pensar e entender o campo enquanto um espaço de vida, de possibilidades, de reflexões, de mudanças, bem como de produção de bens materiais, culturais e simbólicos, em que a terra é mais que terra, a produção mais que produção, porque é cultivo do ser humano, de relações sociais, de projetos, desejos, realizações, lutas, sonhos e solidariedade.

E assim é, entendo eu, o princípio e a essência do Pronera, pois ao se basear na Pedagogia da Alternância, entende e considera o modelo de educação a ser construído conforme o pensar da Educação do Campo que redescobre valores e potencializa cultural, política e socialmente os seres humanos, reavivando e revificando as mentes e os corações de sujeitos coletivos.

A Educação do Campo ao considerar e valorizar a vida, a cultura, o trabalho e as realidades históricas e geográficas dos sujeitos do mundo rural, faz com que no pensamento de homens e mulheres, crianças e jovens, trabalhadores (as) que vivem na e da terra:

As mentes e os corações vibram juntos. Constitui-se um elo de coesão que só pode ser bem expresso pela categoria comunhão. [*Pois na vida*] Ela inclui dimensões bem concretas de solidariedade, de mútuo apoio e de sentimento de co-pertença que vão além da simples participação. (LEONARDO BOFF, 2006, p. 36. Grifo meu).

3.7. Os Espaços de Vivência: Caminhos Alternativos para uma nova Prática de Ensino.

A realização da presente pesquisa amparou-se na sua própria dinamicidade, refletida, sobretudo durante a realização das visitas de (con) vivência nos assentamentos, visto ser uma atividade integrante do PRONERA, que como já fora dito conta com método da Pedagogia da Alternância, o que favoreceu ao amadurecimento da mesma, mediante o acompanhamento e a orientação das atividades realizadas e desenvolvidas pelos educandos (as) e educadores (as) durante o Tempo Comunidade, isto é, no período de caminhada pelos espaços de vivência dos (as) educandos (as) e seus familiares.

Nestes termos, a pesquisa ora apresentada se caracteriza enquanto um estudo de bases qualitativas, podendo ser classificada como um estudo de caso, uma vez que o trabalho se debruçou sobre a interferência e a interação da turma do Curso do Pronera no ambiente e na estrutura curricular da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

O trabalho que ora se apresenta está baseado numa densa pesquisa bibliográfica, tendo pautando-se na leitura de obras específicas sobre Educação do Campo e a história da educação profissional no Brasil e no estado do Pará, bem como a respeito do modo de vida no meio rural e a contextualização histórica e geográfica do espaço agrário brasileiro, envolvendo ainda, visitas as fontes documentais do Arquivo Público do Pará. Dentre os autores pesquisados destacam-se Clarice Santos, Gaudêncio Frigotto, Mônica Molina, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Valter Morigi, dentre outros, como Ronaldo Araújo, Olgamir de Carvalho e Otaiza Romanelli.

Além da base documental, a presente pesquisa contou também com a aplicabilidade de outras metodologias, dentre as quais pode-se destacar a realização da observação participante, entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos e a realização de um breve Diagnóstico Rápido Participativo – DRP, na busca de compreender não apenas o modo como vivem, mas

sim a história de vida das famílias dos educandos, percebendo e buscando entender melhor a realidade e as necessidades dos mesmos em seus respectivos lugares de moradia e reprodução humana e social.

No que tange a participação da pesquisa qualitativa, a partir da realização das entrevistas, contei com a colaboração de 30 (trinta) educandos da turma do Pronera – principal objeto de estudo deste trabalho – além de 15 (quinze) discentes das turmas do ensino regular da escola e mais 06 (seis) professores, contabilizando um total de 51 (cinquenta e um) sujeitos.

Os trabalhos dos estudos de campo foram divididos em três etapas, sendo que a primeira etapa foi realizada de 16 a 25 de janeiro de 2007, período em que fiquei responsável por coordenar os trabalhos do sexto período de formação, em seqüência ainda a esta etapa, durante os meses de fevereiro e abril com a realização de entrevistas e aplicação de questionários abertos aos educandos (as) da turma do Pronera, e as visitas ao Arquivo Público do Estado.

As demais etapas do trabalho foram realizadas entre os meses de setembro de 2008 a março de 2009, após parcial recuperação das seqüelas provocadas pelo problema de saúde, quando inicialmente realizei entrevistas com educandos (as) das turmas do 2º e 3º anos regulares da escola e em seguida finalizei entrevistando os educadores da instituição. A respeito do número das entrevistas realizadas, conforme observado antes, contei com a colaboração de 15 (quinze) estudantes entre educandos (as) das turmas regulares da escola e um total de 06 (seis) educadores, sendo que deste total de professores, apenas 03 (três) trabalham com o programa. A entrevista com professores que não estão ligados ao Pronera foi proposital de minha parte, pois pensei que assim poderia perceber uma outra visão a respeito dos trabalhos que são realizados com os educandos.

A partir do DRP inicialmente aplicado e da convivência com os (as) educandos (as) em seus espaços familiares, foi possível se chegar ao conhecimento das necessidades e da realidade local dos mesmos, onde se observou que é comum entre os assentamentos a precariedade educacional, especialmente quando se nota que nas áreas estudadas faltam escolas especialmente de nível médio, além de tratamento de água, higienização, bem como registra-se também a falta de infraestrutura econômica e social; ressaltando a específica realidade – aqui já comentada – dos educandos da região das ilhas do município de Abaetetuba, onde antes de serem agricultores ou trabalhadores rurais propriamente ditos, são ribeirinhos ou mais precisamente sujeitos da floresta, com um modo de vida cabalmente distinto dos sujeitos dos demais assentamentos.

É importante ressaltar que a realização do DRP serviu de base para a definição das primeiras estratégias de trabalho com a turma do Pronera, possibilitando uma ampliação e um aprofundamento de debates sobre importantes temas sócio-culturais. Sendo que as temáticas construídas foram com base nas percepções observadas nos espaços de vivência dos educandos.



Quadro 6: Temas de trabalho elaborados a partir da realidade mostrada pelos educandos

A elaboração do DRP foi realizada por meio do levantamento de informações que são e foram precisas na análise das realidades dos sujeitos estudados. Este trabalho foi possível através do diálogo entre pesquisador e pesquisados, a qual viabilizou uma abordagem mais precisa sobre as práticas de apropriação, produção e comercialização dos produtos agroflorestais e das condições sócio-culturais do espaço rural estudado. O DRP é um processo metodológico que surge a partir da percepção dos pesquisadores de ciências humanas que passam a perceber a importância da pesquisa participativa nas suas práticas de estudo.

Entre os processos necessários para o melhor desenvolvimento do DRP, a ênfase dada neste trabalho, foi da técnica “*caminhada transversais*”. Esta técnica foi a de percorrer os espaços de vivência dos educandos e seus familiares, ou seja, os assentamentos visitando áreas de reservas, os lotes, as residências e os locais de produção dos sujeitos, sempre acompanhado por educandos – e por vezes contando com a presença de alguns de seus pais, conhecedores de toda área do assentamento, os quais serviram de informantes. Foi feita a observação da apropriação do espaço rural e da produção agroflorestal, assim como as técnicas de produção desenvolvidas/utilizadas, e seus embates com o meio ambiente.

Uma vez que parti da consideração de que quem oferece as primeiras informações, consideradas importantes para a realização do diagnóstico são as paisagens agrárias, pois a observação das mesmas permite a percepção de informações indispensáveis sobre diversas formas de exploração e manejo dos recursos, verificar as condições do ambiente e, também, questionar sobre as históricas diferenças existentes entre os espaços. Logo, outras observações e questionamentos foram possíveis de serem feitas, tais como: forma de ocupação da área; a

posse dos lotes; as transformações com a ruptura com o passado comparando à realidade presente; perspectivas dos assentados com a posse da terra e a acessibilidade dos sujeitos ao espaço e à vida econômica do lugar. Com a caminhada, pesquisei e analisei o espaço da paisagem geográfica dos lugares, com o olhar técnico científico levando em consideração as potencialidades dos agrossistemas e das condições econômicas e sócio-culturais dos educandos.

O espaço e a paisagem⁵⁰ constituem-se em uma multiplicidade de significados e sentidos sócio-espaciais, primeiro por serem resultados diretos das necessidades da sociedade, de todo e qualquer grupo social, e, segundo por compreenderem transformações adaptadas as mudanças histórico-geográficas advindas das relações sociais e políticas produzidas em espaços-tempos diferenciados.

De acordo com Santos (1996), “o espaço é a sociedade”, logo não pode ser estudado como se os objetos que formam a paisagem tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. Para o referido autor, o espaço constitui a matriz na qual as novas ações substituem as ações passadas. É nele, portanto, presente, porque passado e futuro⁵¹.

O espaço e a paisagem são, assim, produtos das dinâmicas sociais e conseqüentemente das necessidades e/ou interesses da sociedade ou de um determinado grupo político-social. Portanto, as transformações do espaço e da paisagem se adaptam às mudanças constantes e permanentes do funcionamento e reprodução histórica da sociedade.

Em Silva (1991) verifica-se que o espaço “é o resultado do trabalho”, estando sua produção diretamente relacionada ao resultado da propriedade do trabalho executada pelo trabalhador, revelando-se “como um momento intimamente ligado ao *ser e estar* no espaço”. (1991, p. 53).

Santos observa que a sociedade, a cada momento que passa por um processo de mudança por mais que em ritmos e intensidades variados, a economia, as relações sociais e políticas também seguem o mesmo caminho, trilhando o chão das estradas da mudança. “A paisagem, assim como o espaço, altera-se continuamente para poder acompanhar as transformações da sociedade. A forma é alterada, renovada, suprimida para dar lugar a uma outra forma que atenda às necessidades novas da estrutura social”. (SANTOS, 2007, p. 54).

A produção do espaço, conforme esclarece Santos (2007), em vista da complexidade da divisão do trabalho, é o resultado de múltiplas determinações, cuja origem se situa em níveis diferentes e em escalas variáveis, indo do simples lugar à dimensão internacional. Historicamente, em quase toda parte, na maioria dos lugares, o espaço foi e vem sendo utilizado de duas formas ao mesmo tempo, ou seja, “como veículo do capital e instrumento da desigualdade social”. (SANTOS, 2007, p. 74).

Nestes termos, não se pode pensar o espaço como um simples ‘reflexo’, uma imagem refletida por um espelho, imagem esta que se perde ao se desviar a visão do ponto observado, ou mesmo, pensar o espaço como se fosse apenas um mero ‘suporte’ da vida das pessoas, das relações históricas e sociais. O espaço é, pois, um lócus de possibilidades e alternativas, uma obra em movimento, uma arquitetura de metamorfoses. O espaço é o lugar das mudanças, o ponto de encontro e relações do homem com a natureza e vice-versa. Em outras palavras, não se pode mudar a sociedade sem mudar o espaço; pois o espaço é a vida e a história das pessoas, da sociedade. Neste sentido, é impossível se promover a construção de uma sociedade justa e de fato igualitária, sem antes se promover uma cabal reformulação no processo de (re) organização e (re) ordenação do espaço. “A mudança da estrutura espacial apresenta-se, pois, como um imperativo”, argumenta Santos. (2007, p. 74).

⁵⁰ Segundo Milton Santos, para o geógrafo Claude Raffestin não é possível assimilar paisagem e espaço, pois para este pensador da geografia os dois conceitos são finalmente duas coisas muito distanciadas uma da outra, encerrando dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura.

⁵¹ SANTOS, 2006, p. 104.

Neste sentido, é válido salientar que,

Partindo-se do pressuposto de que **o homem é natureza e história que ele mesmo faz** – embora escape a sua consciência e não seja aquela que ele queira fazer – e que o meio natural é ao mesmo tempo social, **poderá-se-a compreender que o espaço da geografia não é um espaço vindo do vazio**, que existe por existir, que, naturalmente, é um fato e, assim, deve ser apreendido. (SILVA, 1991, 17. Grifos meus).

Logo, assim, no momento da caminhada pelos assentamentos dos sujeitos se estabeleceu o diálogo com os educandos informantes, que deram as contribuições necessárias levando aos pontos estratégicos dos seus espaços de vivência que atenderam aos objetivos da pesquisa. O diálogo estabelecido entre nós foi de maneira informal, não dirigindo diretamente a eles perguntas padronizadas do roteiro, deixando-os à vontade para responder às questões levantadas, preocupando-me também em não interromper as falas dos educandos e de seus familiares.

Dentre as perguntas que fizeram parte da entrevista realizada com os familiares dos educandos, as mesmas discutiram acerca do rendimento familiar, ocupação, grau de escolaridade, lugar de origem e história de vida; sendo esta metodologia de vital importância para um conhecimento aprofundado da realidade e dos anseios que permeiam o imaginário e a mentalidade desses sujeitos.

Pois, neste contexto, apesar de conhecimento de muitos, torna-se importante se chamar a atenção da seguinte proposta: para que se possa de fato efetivar uma melhor proposição e execução de projetos e políticas públicas de desenvolvimento local e regional, afim de implementar uma gestão democrática de produção do espaço geográfico com maior eficácia e sobretudo, respeito às realidades históricas dos sujeitos que vivem e se (re) produzem no e do campo; é preciso cada vez mais (re) conhecer a dinâmica dos espaços de vivência das populações e dos povos existentes nas diferentes amazônias da grande e rica, porque diversa Amazônia brasileira.

Neste sentido, os espaços de vivência dos educandos e seus familiares, constituem-se em caminhos alternativos altamente potenciais para a promoção de uma nova prática de ensino, servindo de base para construção de um novo modelo/sistema de educação que não seja pífio, mas poético, curioso, descobridor e aberto para a vida, ou seja, um modelo de educação que tenha como base uma pedagogia social de formação política e humana.

A maioria das famílias dos (as) educandos (as) entrevistados (as) é de origem rural, até hoje trabalhando com a agricultura familiar, em média percebem 4 a 5 filhos, poucos são os membros da família que percebem algum tipo de emprego formal, com a maioria apresentando escolaridade incompleta; alguns pais não possuem letramento o que em suas avaliações dificulta o rendimento mensal da família, somando-se a isso um número significativo das famílias não percebem nenhum tipo de acompanhamento técnico agrícola, comprometendo em parte o incremento de sua produção agropecuária e agroflorestral.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA (2005) o perfil da educação do meio rural na Região Norte do país, aponta que o estado do Pará apresenta um índice de distorção idade-série no ensino fundamental maior que de todo o país, sendo o estado detentor do 2º pior índice da região, com 61,2%. Os dados ainda revelam que a taxa de reprovação na série inicial da vida escolar é altíssima.

Quando observados os índices concernentes ao Ensino Médio esses são esclarecedores quanto à realidade educacional da juventude que vive no campo do país. Os dados mostram que a população da faixa etária de 15 a 17 anos, percebeu um ingresso de apenas 12,9% nesse

nível de ensino. Mas uma vez, a Região Norte se destaca pela aberração dos números que mostram a face do atendimento educacional à juventude camponesa, do contingente de 929.456 jovens na idade entre 15 a 17 anos, somente 6.684 estão cursando o Ensino Médio, ou seja, menos de 1%, o que evidencia a necessidade urgente de se promover investimentos na escolarização dos jovens do meio rural, mediante o planejamento, a adoção e a concretização de políticas públicas que integrem as crianças, os jovens e os adultos do campo ao mundo do letramento e da educação geral.

Como é possível notar, as classes populares e mais especificamente os camponeses, foram histórica e sistematicamente excluídas dos direitos básicos que todo sujeito precisa para viver dignamente. Segundo dados do IBGE de 2001, em que dos 22.434.658 analfabetos existentes no Brasil, 7.282.840 estão no espaço rural, comprovando assim que o acesso à educação da população camponesa é precária, revelando dentre outros fatores, a falta de políticas específicas destinadas à educação das pessoas que vivem e se reproduzem neste espaço.

Levando em conta a importância do ponto de vista do capital sociocultural, e observando o retrato das famílias dos educandos da turma do Pronera da EAFC, nota-se que o nível de instrução e o acesso à educação da população residente na zona rural constituem-se importantes indicadores das desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes entre o campo e cidade.

Pois é de conhecimento que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive nas áreas rurais do país é extremamente baixa, correspondendo a quase metade da estimada para a população urbana. Diante desses fatos, mais uma vez se reforça o que já ficou evidente, a necessidade da tomada de ações efetivas por parte do poder público para o equacionamento das disparidades que atinge os povos do campo não apenas do ponto de vista educacional, mas também social, político, econômico e ambiental.

Revelando assim que os índices de analfabetismo no Brasil e na Amazônia paraense, por serem bastante elevados, são alarmantes, e mais preocupantes se tornam quando especialmente volta-se o olhar para a realidade educacional das áreas rurais do país. Segundo o Censo Demográfico (2006), enquanto na zona urbana a taxa de analfabetismo gira em torno de 10,3%, na zona rural a população analfabeta atinge um número de 29,8% dos adultos, e isso sem ressaltar os números de analfabetos funcionais, ou seja, a parcela da população com menos do que as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

É válido salientar que para um maior aprofundamento da pesquisa, a pretensão inicial de minha pessoa foi de também realizar a aplicabilidade de um outro DRP nos espaços de vivência dos educandos, a fim de comparar os dados obtidos em momentos diferentes, para poder consubstanciar melhor as conclusões no que tange as realidades e as necessidades sócio-educacionais dos espaços de vivência estudados. Por outro lado, com base em informações obtidas e nos diálogos com educadores e educandos do Programa, foi possível perceber que os avanços obtidos em comparação com a realidade anterior dos educandos em suas áreas foram ínfimos, exceto no ensino desenvolvido pelo Pronera, em que os avanços estão relacionados ao desenvolvimento das atividades durante o tempo de formação em seus espaços de vivência, fruto dos conhecimentos apreendidos (recebidos e trocados) no Tempo Escola. Nota-se, portanto, que a precariedade social, além do sistema educacional nas áreas rurais permanece danosa, comprometendo o futuro de diversas gerações de crianças e jovens.

Neste sentido, o Pronera continua e há de permanecer por muito tempo sendo a grande alternativa de livrar milhares de crianças, jovens e adultos do mundo rural da escuridão da

ignorância deixada pelas práticas educativas herdadas do período colonial. A síntese desta realidade pode ser melhor compreendida pela análise dos versos contidos na poesia⁵² abaixo:

EDUCAÇÃO DO CAMPO (Gilvan Santos)

A educação do campo, do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.

**Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo que é de direito.
A nossa marca se espalha pelo chão.
A nossa escola, ela vem do coração.**

Se a humanidade produziu tanto saber.
O rádio e a ciência, e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer.

A poesia de Gilvan Santos, educando de uma das turmas do Pronera do município de Altamira reforça em meu entender o quanto a EAFC carece de várias e urgentes necessidades, dentre as quais destaco neste momento em primeiro plano a necessidade de se redefinir o conteúdo do ensino com que trabalha e ao mesmo tempo encontrar formas pedagógicas viáveis e capazes de socializar os conhecimentos desses conteúdos entre todos (as) aqueles (as) que compreendem e fazem a escola. Por outro lado, há ainda a importância que se tem de partir, no ato de ensinar, do saber que os educandos trazem consigo, de sua vida e sua história. Acredito que a turma do Pronera – por partir da valorização e das considerações dadas aos espaços de vivência dos (as) educandos (as) – que ora funciona no espaço da escola está com todas as suas limitações fazendo com que alguns (mas) educadores (as) estejam conseguindo refletir e exercitar uma nova prática educacional.

Vale ressaltar, que mesmo diante de tais considerações comentadas acima, em meu entendimento, vejo e acredito que só o fato da escola perceber em seus espaços o funcionamento da turma do Pronera, o que vem ocasionando uma revisão de sua estrutura pedagógica baseada na política dos conteúdos, já vem dando um grande salto qualitativo no que tange o construir de nova proposta de escola e educação para os jovens do campo.

3.8. Ouvindo as Experiências de Educandos (as) e Educadores (as).

Durante a realização das etapas do Tempo Escola, do Tempo Comunidade e do Tempo Socialização, foi feito o levantamento dos relatórios produzidos pelos (as) educandos (as), com o propósito de perceber melhor tanto a realidade histórica e social dos mesmos quanto buscar subsídios que servissem/sirvam à elaboração de ações específicas ao propósito do PRONERA, ou seja, que apresentassem/apresentem conteúdos que reflitam as especificidades dos lugares e as necessidades dos sujeitos envolvidos.

É válido destacar que uma das tarefas realizadas pelos educandos durante o Tempo Escola é o da socialização dos trabalhos realizados em campo, ou seja, nos espaços de vivência, no qual o resultado de suas pesquisas é apresentado/defendido em forma de

⁵² A referência à poesia do educando Gilvan Santos objetiva referendar o fato de que o campo constituiu-se num espaço de produção do saber, a existência de uma nova escola, em que o trabalho desenvolvido pelos seus sujeitos é considerado como um princípio educativo.

seminários que ocorre no retorno do próximo período de realização do Tempo Escola, o que é porém definido por mim enquanto Tempo Socialização (TS) dada a sua lógica e dinâmica diferenciadas. Uma das atividades de pesquisa realizadas pelos educandos e que serviu de subsídio para o presente trabalho, foi o levantamento da história e das especificidades de seu lugar, uma espécie de diagnóstico rápido participativo elaborado pelos próprios alunos, onde foi possível se perceber e observar desde os aspectos sócio-espaciais às manifestações culturais de seus espaços de vivência.

Por outro lado, durante o segundo Tempo Escola realizei em sala de aula a aplicação de um questionário aberto, seguindo a seguinte dinâmica, após dividir os alunos em 10 (dez) grupos de 3 (três) educandos, onde os mesmos estavam separados aleatoriamente, isto é, sem obedecer à identidade local destes. Os educandos foram assim orientados a responder dois questionamentos: *O que vocês pensam sobre Programa do Pronera? Como acreditam que o mesmo pode contribuir para a sua formação?*

A mesma atividade foi passada para que os mesmos realizassem durante a etapa do Tempo Comunidade, sendo que neste momento os grupos foram alterados, uma vez que os (as) educandos (as) se reuniram de acordo com as equipes de trabalho que os mesmos percebem em seus assentamentos.

O pensamento dos (as) educandos (as) a respeito do Programa foi uma espécie de avaliação dos mesmos em relação ao Pronera. No meu ponto de vista, não foi nenhuma surpresa perceber nas falas dos educandos o sentimento de emoção ao opinarem sobre o modelo de educação que desfrutaram e ao mesmo tempo ajudam a construir; em suas falas ficou visível uma espécie de mistura de alegrias pelo que se vive hoje e tristeza pelo que foi vivido pelos educandos no passado. Para todos (as) o Pronera foi e é a única opção de perceberem uma formação profissional de qualidade, sendo a metodologia da Alternância a mais viável por estar de acordo com suas realidades históricas.

Dentre as falas dos educandos sobre o Programa, três argumentos dentre eles fazem as seguintes observações:

“Como sabemos o Pronera é um Programa nacional de Educação na Reforma Agrária, tendo seus pontos positivos porque é uma educação voltada para o campo, para assentados e seus familiares. É uma educação diferenciada, dando vez para os pobres...” (educandos grupo água/Pronera – EAFC)

“O Pronera criou novas perspectivas para o homem do campo e tem sido um instrumento de muita relevância para os projetos de reforma agrária”. (educandos grupo açai/Pronera – EAFC)

“Acreditamos que o programa com base na pedagogia da alternância é uma maneira muito boa de se trabalhar a educação e o ensino, pois hoje podemos perceber o quanto isso tem influenciado positivamente não só na nossa vida, mas também na região ou comunidade onde moramos; antes não podíamos e nem tínhamos como estudar assim...” (educandos grupo ilha/Pronera – EAFC).

Observa-se que todas as falas dos educandos entrevistados destacam a importância do Programa para suas vidas, não apenas no que tange a possibilidade real – de fato e de direito – do acesso ao ensino e à educação que os mesmos dispõem, mas, sobretudo, das perspectivas de transformação de suas vidas cunhadas na construção e na luta pela Reforma Agrária, que na essência da realidade histórica e econômica do país só pode ser construída pelas mãos dos

movimentos sociais do campo. Contudo, pensando no processo educativo formal, não significa dizer que o Pronera seja a única política que cria possibilidade de mudança na educação e na vida dos sujeitos do campo, mas um fato processado é merecedor de importância: na atual conjuntura o Programa é a política pública que indica e orienta novos horizontes de inclusão social e cultural daqueles que historicamente estiveram às margens do direito de serem respeitados e educados intelectualmente.

Sobre a política da Alternância as opiniões dos educandos são enfáticas ao afirmarem que a metodologia permite aos mesmos não apenas voltarem aos seus espaços de vivência para cuidarem de seus filhos, família e de suas produções, mas fundamentalmente faz com que os mesmos possam aprender na prática os conhecimentos que foram socializados durante a formação percebida no Tempo Escola.

“O Pronera é um programa que viabiliza que filhos de agricultores e trabalhadores rurais possam estudar, pois ele é de alternância, permitindo que nós alunos voltemos para nossos assentamentos de mês a mês. Assim, nós podemos cuidar de nossos filhos, esposos, casa, lote e ainda estudar; coisa que no ensino regular (*entenda-se tradicional*) não seria possível.” (educanda maresia/turma Pronera – EAFC).

Outras falas bastante interessantes e que ao mesmo tempo intrigas, dada à realidade dos sujeitos das áreas estudadas, são as seguintes:

“Foi e é uma maneira muito boa para nós que moramos nas ilhas, que muitas das vezes nós não tinha oportunidade para estudar como pessoas simples que somos. Por isso éramos esquecidos pelos governos”. (educando navegador/turma Pronera – EAFC)

“A Pedagogia da Alternância é um instrumento importantíssimo para o homem do campo. ela tem propriedades epistemológicas que suscita uma tomada de atitude de seus sujeitos face a realidade do mundo.” (educando pescador/turma Pronera – EAFC)

Analisando as opiniões dos educandos, pode-se depreender que a Pedagogia da Alternância estabelece a criação de fortes e importantes vínculos entre os sujeitos do campo e o seu local de origem, pois, contribui para nova territorialidade desses atores. A Alternância em grande parte evita que as pessoas não se identifiquem com o espaço em que vivem e conseqüentemente favorece para a minimização de problemas geográficos, como é caso do êxodo rural, evitando assim o aumento da violência e da criminalidade que atormenta as pessoas nas médias e grandes cidades. A Pedagogia da Alternância pode não ser a solução, mas com certeza ajuda a transformar para melhor o espaço de vivência dos educandos.

É importante ressaltar que a opinião positiva a respeito do Programa não é feita somente pelos educandos (as), mas também é partilhada pela avaliação feita pela maioria dos seus pais. Lembro-me aqui da emoção vivida e sentida por alguns pais e mães dos educandos quando da visita de um grupo de professores as suas casas – na região das ilhas em Abaetetuba e no município de Acará. A presença do grupo levou os pais às lágrimas por estarem recebendo em suas ‘humildes casas’ a presença daquele grupo de professores. “Em toda em minha vida, jamais imaginei receber um dia aqui, em nossa humilde casa – se posso chamar isso aqui de casa – a visita de professores de meus filhos... Nem de um, imagine de

três”, assim foi a fala de um pai as lágrimas enquanto se dava o desenrolar da conversa entre o grupo de professores e os pais de dois educandos do Programa⁵³.

A emoção demonstrada e sentida pelo pai somente reforça e comprova a importância da educação e dos tempos de alternância que são considerados pela metodologia adotada pelo Pronera. Há a necessidade urgente de se repensar a educação que é dispensada às populações do mundo rural e assim se considerar a importância que tem do conhecimento *in lócu* da realidade do conjunto das famílias dos educandos.

A emoção por ter sido marcante, torna-se e é em mim tão forte, que só de lembrar a experiência vivida, não há como as lágrimas não ensaiarem uma pequena presença nos olhos de quem se sente educador e busca – mesmo que seja acusado de romântico ou piegas – viver e construir uma nova e outra educação – Uma educação do Campo, nas águas, nas ilhas, assentamentos e nos demais distintos e diversos lugares dos povos da Amazônia.

A pesquisa se seguiu com a realização de conversas informais (gravadas) com os educandos, tendo a finalidade de saber se os conteúdos trabalhados durante as aulas do PROGRAMA está atendendo as suas necessidades pessoais e coletivas, tanto no que tange a formação de sujeitos e futuros profissionais, quanto no que concerne as suas especificidades locais, ou seja, as questões que envolvem a realidade dos seus espaços de vivência. Outros questionamentos se deram a respeito do que pensam sobre o ensino do PRONERA, quais os avanços e recuos, as dificuldades percebidas, onde acreditam que se pode melhorar e o que propõem enquanto ações diretas para se obter mudanças reais/possíveis.

Nos diálogos com os (as) educandos (as) da turma do Pronera encontrei em suas falas idéias que levam uma avaliação positiva da maioria dos conteúdos apresentados e propostos pelos educadores durante os encontros do Tempo Escola. Segundo os (as) educandos (as) o Programa vem conseguindo atender as necessidades sentidas por eles em seus espaços de vivência, uma vez que os mesmos já conseguem experimentar algumas práticas aprendidas, o que tem possibilitado para alguns se tornarem inclusive multiplicadores dos conhecimentos apreendidos no espaço escolar. Para os (as) educandos (as) a maior dificuldade imposta ao Pronera não é da funcionalidade do Programa em si, mas dos investimentos, ou seja, do repasse das verbas para o andamento normal das atividades que compreendem o Programa, a diminuição dos investimentos públicos destinados ao Pronera, bem como a demora no repasse dos orçamentos é o que põem em risco seus sonhos e projetos⁵⁴. De acordo com os (as) educandos (as) mudar isso é tornar o Programa uma prioridade dos investimentos para a Educação do Campo por parte das políticas do governo.

“A dificuldade que o programa tem é a falta de interesse por parte dos representantes do governo que não dão a atenção necessária ao programa, pois, o mesmo trata de uma educação voltada para os filhos de agricultores, como os sem-terra. Os homens do governo não querem que esse programa tenha um bom desenvolvimento e forme pessoas do campo, dispostas a trabalhar na terra, voltados para uma economia familiar, por que para eles é perigoso. A maneira que encontram de impedir nosso sucesso é atrasando o recurso que faz com que o programa atrase”. (educando igarapé/turma Pronera – EAFC)

⁵³ A referida visita se deu durante a realização do 2º Tempo Comunidade na região das ilhas no município de Abaetetuba.

⁵⁴ No início do curso o Programa chegou a ser paralisado por um período de aproximadamente 3 meses, resultado da demora no repasse dos recursos para a continuidade do projeto, levando muitos educandos e educadores ao desestímulo, deixando-os preocupados com a ameaça de paralisação das atividades que já denotava claramente uma significativa influência nos debates educacionais no espaço da escola.

De acordo com a fala do educando citado acima, uma das dificuldades sentidas e percebidas pelo Programa e em contrapartida pelos sujeitos que deles participam é a limitação no envio e repasse dos recursos para o andamento das atividades pedagógicas e educacionais. Existe a demora, além da ameaça de falta de verbas suficientes para as conclusões do trabalho. Neste ponto, é válido salientar que o governo anunciou o corte em 62% do orçamento previsto para o Pronera, piorando ainda mais a situação, até porque na atualidade já se percebe a falta de recursos para o bom desempenho do projeto. A conclusão dos trabalhos coma turma do Pronera da EAFC só será possível por que a instituição assumiu os encargos, a fim de não comprometer o processo de formação educacional que foi iniciado com os jovens das áreas rurais.

Tal fato, em minha opinião, constitui-se em um crime à lesa-pátria promovido não apenas pelo governo, mas sobretudo, pelo Estado brasileiro que continua a condenar milhares de jovens ao processo de segregação social, cultural e humana. Em síntese, aqui parafraseando Boff (2006, p. 91) “ninguém tem o direito de impor sofrimento injustificado ao outro”.

Existem ainda outras falas que destacam conteúdos de suma importância para se compreender a realidade histórica em que os cursos do Pronera estão inseridos, como é caso o da turma que funciona no espaço da EAFC. Os educandos fazem uma análise que denuncia a política de naturalização das desigualdades, bem como a ideologia burguesa que criminaliza as áreas de assentamento, além da visão restrita que marginaliza e trata com preconceito os sujeitos do campo, negando-os enquanto seres humanos com direitos de terem direitos.

Os argumentos apresentados nas falas dos educandos afirmam que:

“O Pronera é necessário para a agricultura familiar, mas tem que ser revista a questão do repasse das parcelas. Queremos e temos o direito de estudar, por isso nos esforçamos e sempre estamos aqui para estudar, apesar de todos os nossos problemas que deixamos lá nos assentamentos. O nosso maior sonho com o Pronera é melhorar a condição de vida de nossas famílias e dos nossos assentamentos.” (educanda maresia/turma Pronera – EAFC)

“Uma das grandes dificuldades é a burocracia enfrentada pelo Programa e a fragilidade das instituições governamentais em lidar com esses programas de educação. Outra dificuldade enfrentada são as investidas de alguns setores da sociedade que vêem esse programa como um percalço para o seu projeto de sociedade e sua visão de mundo”. (educando pescador/turma Pronera – EAFC)

Em continuidade aos trabalhos metodológicos da pesquisa foi aplicada aos educandos da turma do PRONERA uma entrevista semi-estruturada com a intenção de identificar qual a visão destes em relação aos estudos adquiridos na escola, além disso foi perguntado aos alunos o que pensam a respeito do modelo de educação recebida, com o propósito de entender qual a representatividade social do Programa para os educandos, ou seja, a importância do mesmo para sua formação.

Os resultados mostram que os estudos percebidos pelos educandos do Pronera na EAFC se diferenciam do modelo de educação encontrada e recebida pelos mesmos em seus locais de origem. Em consonância com os levantamentos realizados a educação nos municípios de onde são os educandos da turma do Pronera não satisfaz suas necessidades, os ensinamentos recebidos sempre foram distantes das suas realidades, seus professores esforçavam-se em ensinar mas seguiam um padrão presente nos livros didáticos que não condizem nem com a história da região e muito menos com o modo de vida dos educandos do meio rural. E há aqui de se considerar um fato de suma importância – a ampla maioria dos educandos da turma do Pronera são filhos de trabalhadores rurais assentados, onde o acesso a terra foi e é produto

de diversos conflitos agrários que marcaram e marcam a região amazônica; ponto que de certa forma os torna um pouco críticos de sua realidade e exige dos educadores um olhar diferente sobre o ato de educar e a prática de ensinar.

Segundos os educandos os estudos na EAFC são mais avançados, apresentam maior dificuldade, tanto os assuntos do ensino técnico quanto do médio, as aulas tem uma outra dinâmica, o que facilita a compreensão, por outro lado existem assuntos que tornam-se mais problemáticos em virtude da falta de leitura que os educandos não apresentam. Eis aí portanto, mais um ponto que precisa receber maior atenção e ser mais trabalhado pelo conjunto dos educadores.

Os educandos em suas respostas apontam que todos os ensinamentos e assuntos discutidos em sala são de extrema importância para suas formações profissionais e sobretudo, de vida, de formação humana, pois segundo eles alguns professores destacam sempre o lado humano em suas intervenções, chamando a atenção da importância deles no meio em que vivem e como podem contribuir para a transformação da realidade social, econômica e ambiental a partir de e nos seus espaços de vivência.

A riqueza apresentada nas falas dos educandos (as) do programa são típicas e bem particulares quando se pensa na realidade apresentada pelos mesmos. Nota-se as especificidades postas em destaque pela própria vida coletiva dos indivíduos. Dentre os argumentos levantados por eles, verificam-se as seguintes considerações:

“Um ponto importante dos assuntos discutidos em nosso ensino, é que nos possibilita conhecer melhor os acontecimentos políticos e suas relações sociais, além dos impactos econômicos dentro dos assentamentos, outro ponto ainda, se dá pelo fato de entendermos os fatores de produção que influenciam no processo produtivo de nossos projetos”. (educanda castanheira/turma Pronera – EAFC).

“Comprendemos melhor o espaço geográfico do nosso assentamento, conhecemos alguns pontos da população do assentamento, como ela se configura, a sua origem, suas relações étnicas, sua classe social, além de discutir como melhor fazer uso dos recursos hídricos e o que podemos fazer para vivermos melhor em nosso espaço”. (educanda jatobá/turma Pronera – EAFC)

“Acredito que o **Pronera** contribui na minha formação quando **me faz conhecer melhor o espaço em que vivo**, capacitando-me a participar de modo mais ativo, proporcionando-me uma visão crítica e reflexiva da realidade, fazendo com isso que eu exerça melhor meus deveres de cidadão e lute mais por meus direitos também de cidadão.” (educando pescador/turma Pronera – EAFC. Grifos meus)

O Pronera figura nos imaginários dos educandos como o espaço prioritário de uma prática educacional que se apresenta como a porta de superação das contradições que aflige as populações do campo, constituindo-se ao mesmo tempo na única alternativa de educação a serviço dos interesses imediatos das classes populares.

Em outra fala, uma das educandas do programa destaca que

“**O Pronera** contribui para nossa formação por que **nos faz compreender a importância da agricultura familiar** e a significativa participação que nós enquanto técnicos podemos dá para o progresso da agricultura familiar em nosso município, trazendo assim êxito para a nossa população ribeirinha. Além disso, **ajuda a desenvolver nossa consciência política** para que o nosso povo saiba se orientar **em relação ao agronegócio e outras políticas que estão nos prejudicando**”. (educanda maresia/turma Pronera – EAFC. Grifos meus)

De acordo com minha análise, observo que todas as falas dos educandos (as) destacam, mostram a importância da escola no processo de suas formações, porém, esta realidade somente foi tornada possível pela existência do programa e valorização de suas histórias e condições socioeconômicas pela adoção e praticidade da Pedagogia da Alternância no ambiente escolar.

Contudo, penso eu que é preciso ir além da compreensão do valor que a escola formal apresenta para as classes populares, a fim de não se deixar cair na ilusão oposta, com a constatação única desta ‘euforia’. Escapar à cilada conservadora, exige a redefinição do conteúdo educacional que se pratica, resgatando a verdade social e política do processo de ensino-aprendizagem, forjando-se assim uma nova estratégia pedagógica e a partir daí um novo ato e processo de educar e ensinar em conjunto.

É pois como bem afirma Pistrak (2005, p. 24. Grifos meus) ao dizer que *não poderá haver prática pedagógica transformadora na escola sem teoria pedagógica revolucionária*. Portanto, significa afirmar que a prática pedagógica sem uma teoria de pedagogia social produz uma espécie de acrobacia sem nenhuma finalidade social, utilizada somente “para resolver os problemas pedagógicos *na base das inspirações do momento*, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas”.

Em síntese, existe uma realidade bem simples, que as leites intelectuais, tanto do meio científico da educação quanto das demais áreas do conhecimento, bem como dos profissionais orgânicos⁵⁵ da educação precisam se dá conta, ou seja, necessitam compreender simplesmente que o caráter da existência da escola não apenas é o de formar cidadãos que se digam e/ou se julguem conscientes ou simplesmente preparar mão-de-obra para o competitivo mercado de trabalho, mas sim e sobretudo, de formar sujeitos humana e dignamente preparados/livres para viver em conjunto e ao mesmo tempo sobreviver nesta ilógica (não lógica) sociedade capitalista, e que portanto, é segregadora e excludente.

Como afirma Libâneo, citado pela professora Marisa Costa (2007)

“A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana”. (LIBÂNEO, apud. COSTA, 2007, p. 07).

Deduz-se, pois, que desta forma os jovens na escola, sobremaneira:

“Precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e as tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal”. (LIBÂNEO, 2005, p. 02-03).

Em outras palavras significa dizer que os sujeitos, ou seja, os seres humanos não precisam de meia verdade, necessitam sim de verdades inteiras, verdades que permitam o pensar, que possibilitem a pessoa chegar e entrar no lugar do mundo, na luminosidade histórica que é construída por todos os homens e mulheres mediante suas relações e interações

⁵⁵ Quando me refiro aos profissionais orgânicos da educação, faço referência aos educadores comprometidos com a mudança de se fazer educação, uma mudança de baixo, das bases para a superestrutura educacional. Refiro-me aos educadores que pensam a educação como liberdade, possibilidade coletiva, expressão de sujeitos comuns, força e transformação da realidade social encontrada, da ordem dominante e do modelo econômico existente.

com os sonhos e projetos possíveis e na vida da mais bela e verdadeira verdade da existência humana, sem caprichos, ilusão e/ou miopia.

A aplicabilidade do mesmo modelo de entrevista explicitada anteriormente foi ampliada para um grupo de 15 educandos do ensino regular, das turmas do 2º e 3º anos, porém as perguntas foram propositalmente diferenciadas, uma vez que a intenção pretendida foi buscar perceber por parte dos educandos qual a visão destes em relação à prática desenvolvida e destinada aos alunos do Pronera, além de descobrir qual sua maior dificuldade na escola para o seu processo de formação, tendo ao mesmo tempo uma visão breve de sua estrutura familiar, comparando assim a percepção dos dois conjuntos de educandos – regular e do programa, ambos inseridos no curso de agropecuária da instituição. Desta forma foi possível alcançar uma visão a respeito do olhar que os educandos da escola percebem e como os mesmos entendem a importância da metodologia do programa para a sua formação integral.

Em última instância realizei entrevistas, também de caráter semi-estrutural, com 06 (seis) educadores da escola do ensino médio e técnico, envolvendo aí a antiga coordenadora do ensino médio da instituição. É importante salientar que nem todos os educadores entrevistados trabalham com a turma do Pronera. As perguntas direcionadas aos educadores (as) entrevistados (as) tangeram sobre qual a avaliação dos mesmos em relação à Pedagogia da Alternância e ao funcionamento da turma, bem como de que forma avaliam caso a instituição viesse adotar o modelo pedagógico da Alternância e como acreditam que seria este projeto, pensando em termos de pontos positivos e negatividade.

Diante do exposto, para melhor esclarecimento e reforço de análise, na presente pesquisa trabalhei com um universo de 51 (cinquenta e um) sujeitos, sendo 30 (trinta) educandos (as) da turma do Pronera, 15 (quinze) educandos (as) das séries regulares da EAFC, envolvendo estudantes das turmas do 2º e 3º anos de 2008 e 06 (seis) educadores (as), sendo 03 (três) que trabalham ou trabalharam com a turma estudada e 03 (três) que não desenvolvem atividades com na turma do Programa. A realização das entrevistas com os professores ocorreu entre os dias 02 a 19 do mês de janeiro de 2009, durante o Encontro Pedagógico promovido pela instituição.

Na entrevista com os educadores fui surpreendido, o que em meu entender foi altamente favorável, uma vez que encontrei uma situação dissonante com um dos meus pressupostos levantados. Acreditava pelas minhas observações que o processo de mudança vivenciado pela escola tivesse de fato somente ocorrido pelo início do funcionamento da turma do Pronera na escola, ou seja, no ano de 2006. No entanto, a pesquisa apontou que o início das mudanças ocorre entre os anos 2003/04, momento em que a gestão da época adota uma postura avançada em relação aos movimentos sociais do campo, iniciando um diálogo que veio resultar na abertura de uma primeira turma com base na Pedagogia da Alternância.

Dentre os professores entrevistados – (04) quatro – todos foram unânimes em afirmar que as mudanças começaram a ocorrer – porém não para todos – a partir de 2003/04, em virtude da experiência obtida com a turma baseada na Pedagogia da Alternância que funcionou no município de Tomé Açu. Contudo, os mesmos reconhecem que os avanços positivos só vêm sendo alcançados nos últimos anos.

Os professores quando interrogados sobre como avaliam a Pedagogia da Alternância, posicionaram-se da seguinte forma:

“A escola, ela teve seu primeiro curso de técnico em agropecuária fora do campus de Castanhal – foi justamente o começo da experiência, em Tomé Açu; aí então a gente começou esse curso, foi em agosto de 2003. O curso de lá teve uma nova roupagem... Bom, eu avalio como bastante positivo (...) é o momento em que *a escola deve sair dos seus muros e levar para aquela comunidade ali um conhecimento...*” (Professor terra, 07 anos na escola/trabalha com o Pronera. Grifos meus).

“Inclusive eu trabalhei na Pedagogia da Alternância aqui, há um tempo atrás teve um curso técnico em agropecuária em Tomé Açu...Foi uma experiência muito boa, muito válida. A gente, nós professores era que se deslocava até Tomé Açu”. (Professor campo, 13 anos na escola/não trabalha com a turma do Pronera).

O fato relevante é a avaliação positiva da Pedagogia da Alternância presente nas falas dos professores. No entanto, considerando o processo de mudança vivido pela escola no que tange sua prática pedagógica desde os anos considerados pelos educadores, penso que tal processo dá-se de forma limitada, pois não acontece no seio do ambiente escolar propriamente dito, uma vez que a turma funcionou no município de Tomé Açu, não havendo neste caso a convivência geral dos educandos nos moldes da atual turma do Pronera que funciona na escola.

Interrogados a respeito de qual avaliação fazem sobre o funcionamento da turma do Pronera na escola, as opiniões também são positivas, mas apresentam um pouco de divergência, pois as posições variam de acordo com o envolvimento desses com a turma. Para os educadores que trabalham com educandos da turma em questão a avaliação deu-se muito em cima das dificuldades enfrentadas na relação com a turma. Como é possível notar na fala que se segue:

“Olha, o funcionamento foi muito bom, muito bom, para mim o módulo foi aproveitado. Eu diria que 80% dos alunos, eles participaram da parte técnica, parte prática; agora uns 20% ainda foi levada por outras questões, eles faltavam. Isso também tem que haver um compromisso do aluno. Não sei como e nem o que vai ser feito quanto isso aí.” (Professor raiz, 07 anos na escola/trabalha com a turma do Pronera)

A fala do professor, como se pode observar está permeada de preocupações no que tange o baixo desempenho por parte de alguns educandos no seu módulo ministrado, uma vez que esses usaram parte do tempo de algumas aulas para tentarem resolver problemas pessoais ou de interesse de suas associações. O professor porém reconhece as limitações dos educandos e a necessidade desses em terem um tempo para resolver seus assuntos particulares ou coletivos, destacando que é preciso adequar os tempos, pois entende que no Tempo Escola os alunos precisam estar descompromissados com as “coisas de fora”.

De acordo com a posição de outro profissional entrevistado, falando sobre a nova realidade vivida pela escola, a partir da presença da turma do Pronera, o argumento do professor percebe uma outra conotação, uma vez que sua fala destaca como “*muito positiva*” a experiência ora vivenciada pelo ambiente educativo da EAFC, afirmando que:

“Acho favorável o que está acontecendo. É muito positivo. Eu acho que **a escola tem que abrir mesmo as portas para os sujeitos do campo em todos os sentidos**, né?! Principalmente agora, nesse processo de transformação que está passando e ampliar mais o nosso campo, nosso mercado. Temos que abrir nossas fronteiras para todos os cantos”. (professor campo, 13 anos de escola/não trabalha com a turma do Pronera. Grifos meus).

Outro aspecto que considero extremamente relevante para o amadurecimento da escola, o desempenho maior de seu papel social e a confirmação da central hipótese deste trabalho, foi o fato dos educadores entrevistados destacarem em suas falas a importância que a turma do Pronera vem exercendo na dinâmica político-pedagógica da EAFC, pois consideram que a partir do momento em que a escola percebeu o início das atividades com os educandos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária permitiu uma maior abertura para

uma outra visão de mundo, representado pelo ensino integrado⁵⁶ e a participação dos movimentos sociais no processo de construção de um novo modelo educacional não para a escola, mas para o país.

Os professores quando interrogados sobre se acreditam/acreditavam que a turma do Pronera na escola, a partir do momento em que começou a funcionar, se ela mexeu com a dinâmica de ensino em termos de trabalho e estrutura, argumentaram afirmando que:

“Sim, sim! Com certeza mexeu muito... é, tem alguns professores que tem resistência, né?! Talvez até mesmo pelo comodismo, vir dando aula ao longo dos anos, por muito tempo naquele velho sistema, geralmente essas pessoas tem uma certa resistência. O medo do novo. Algo diferente assusta muita gente, né?! Mas é isso, agente tem mais é que estar inovando.” (Professor campo, 13 anos na escola/não trabalha com a turma do Pronera).

A fala do colega destaca duas questões que são bastante pertinentes para que se possa entender e se perceber uma compreensão da realidade educacional que ainda permeia o espaço acadêmico da EAFC, as questões levantadas são a do comodismo de alguns professores, a continuidade do velho sistema ou método de ensinar e o medo do novo. As questões levantadas reforçam e confirmam os argumentos que servem de hipóteses nesta presente pesquisa, onde afirmo que a escola, neste caso a EAFC e o ensino ainda dominante, porque praticado em sala de aula encontram-se distantes dos seus educandos, pois o que se aprende na escola não faz sentido com a vida desses sujeitos. A educação praticada continua voltada de costas para a realidade histórica e sócio-cultural dos jovens do campo, não atendendo portanto as necessidades dos educandos.

Outro professor comenta:

“Mexeu! Mexeu muito positivamente, por que a partir que a turma...digamos assim, **a partir do momento em que a turma passou a fazer parte da escola**, ela já **permitiu a abertura para outro segmento, outra modalidade, que é o ensino integrado**. Por que **imagina se não tivesse essa turma do Pronera?! As turmas aí [aqui da escola], com essas turmas os problemas seriam muito maior.**” (Professor artista, 15 anos na escola/não trabalha com a turma do Pronera. Grifos meus).

A presente fala ressalta outro aspecto igualmente por mim reconhecido na elaboração desta pesquisa, pois o professor chama a atenção para o fato de que, caso a escola não tivesse percebido a entrada da turma do Pronera, o quanto não seria muito mais difícil o andamento dos trabalhos pedagógicos. Neste sentido, nota-se o que em outro momento já pude inferir, ou seja, a escola hoje vive e passa por um momento histórico de mudanças, por mais que tímidas, permitindo-se e abrindo-se ao diálogo com os movimentos sociais, bem como a participação destes na construção de um outro projeto/sistema educacional socialmente e humanamente sustentável, voltando-se à contribuição no processo da formação da Educação do Campo. No entanto, carece ainda entender que Educação é e significa muito mais do que o ato de ensinar, assim como também precisa superar a velha visão de que lugar do ensino é a escola, ou que a escola é o lugar de estudos de conteúdos, precisa *passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida*, como afirma Pistrak, uma vez que a escola não é o único lugar em que se faz educação e se divide/socializa experiências de ensino e aprendizagem.

⁵⁶ O projeto de ensino integrado com o qual a instituição – EAFC – trabalha na atualidade, em que a base são os princípios do Pronera e os pressupostos da Pedagogia da Alternância, encontra-se muito a frente da proposição de ensino integrado receitada pelo MEC, servindo mesmo de modelo para outros projetos que Ministério busca experimentar.

No que tange a pesquisa realizada com os (as) educandos (as) das demais turmas da EAFC, verificou-se que dentre o conjunto de educandos (as) do ensino regular que foram interpelados (as) na entrevista aplicada, apenas uma educanda defendeu a idéia de que a metodologia da Pedagogia da Alternância não lhe seria viável, em virtude da estudante residir na cidade de Castanhal – lugar onde se situa a escola, porém a própria educanda⁵⁷ observa se caso residisse fora, isto é, no interior do estado, acredita que seria benéfico. No que tange sua maior dificuldade enfrentada na escola estar em saber lidar com o ensino médio e técnico ao mesmo tempo, uma vez que são muitas *informações* que lhe exige mais esforço para que possa contribuir com sua formação.

Diante dos argumentos da jovem educanda é possível notar que o ensino na EAFC está permeado por uma ‘metodologia da informação’, ou seja, os professores estão preocupados em passar um excesso de conteúdos, sem antes um planejamento que facilite a troca de experiências, saberes e conhecimentos entre educadores e educandos. Conforme afirma a professora Clara Costa Oliveira (1999, p.64) “o estudo que não possua esta dimensão de planejamento estratégico de fins a alcançar é geralmente totalmente inútil em termos educativos e, sobretudo, de aprendizagens”. Eis aqui, portanto, a razão que explica porque precisa-se construir uma nova escola, uma escola em que a prática pedagógica seja uma prática baseada em uma *pedagogia da ação* ao invés da pedagogia “do giz e da saliva ou do discurso da ação” – palavras vazias, sem vida por que não refletem a realidade dos educandos – rompendo desta maneira com a “pedagogia da palavra, centrada no discurso e no mero repasse de conteúdos” (PISTRAK, 2005). E isso só ocorrerá quando a escola assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela, assunto antes já comentado neste trabalho.

Observa-se que do total dos 15 educandos (as) entrevistados (as), a grande maioria – ao todo 14 estudantes – no que tange ao modelo de ensino exercido pelo Pronera, defendem que seria melhor, pois colocaria os mesmos diante da prática, criando e ampliando suas possibilidades de alcançar os benefícios esperados após concluírem o curso que escolheram para suas vidas.

De acordo com a fala dos (as) estudantes entrevistados (as), a respeito do não uso da metodologia da alternância no processo de formação que recebem na EAFC, pode-se observar a angústia presente em suas vidas acadêmicas, pois afirmam:

“Seria ótimo, porque temos módulos e não temos onde por em prática o que aprendemos. Passando um tempo no campo, seria bom para aplicar os conhecimentos adequados, por mais que neste pequeno espaço de tempo”. (aluna Rosa, 18 – 2º ano/c – Igarapé Açu)

Nota-se que para a educanda Rosa do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária destaca em sua fala a realização de módulos nas aulas do ensino técnico, uma herança que a escola carrega em sua estrutura curricular desde o período da adoção do modelo Escola-Fazenda. Sente-se porém a carência/falta de espaços para se exercitar o lado prático do que se aprende teoricamente nas salas de aula. O mesmo sentimento é observado na fala de todos (as) educandos (as) entrevistados, que sempre destacam a importância de poderem por em prática seus aprendizados teóricos.

É importante ressaltar que, as aulas dos módulos do ensino técnico apresentam uma duração de 04 (quatro) horas seguidas, com um breve intervalo de 15 a 20 minutos, que na visão de alunos e professores é improdutivo. Em minha análise esta estrutura de ensino além

⁵⁷ A educanda qual faço referência, do conjunto de alunos e alunas do ensino regular da escola que foram entrevistados, apenas a educanda citada, no início do ano letivo de 2009, por motivos pessoais – infelizmente – resolveu interromper os estudos.

de ser cabalmente antipedagógico, não proporciona o aprendizado desejado, tão pouco satisfatório, pois o cansaço provocado além de tornar o encontro das aulas extremamente enfadonho, dificulta, sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a escola não dispõe de técnicos suficientes para o auxílio aos professores durante as aulas práticas. Portanto, verifica-se que a continuidade do ensino – a oferta de disciplinas – em módulos apresenta-se enquanto um claro engano-educativo, pois reforça o conteudismo, a transmissão (mecânica) de informações em detrimento da formação e do processo educativo.

Voltando à análise dos educandos sobre a necessidade e à importância que a prática da Alternância poderia vir a exercer em seus processos de formação na EAFC, a comparação possível entre a realidade inicialmente percebida pelos educandos do ensino regular e a outra forma vivida pelos colegas do Pronera, passa então a funcionar como uma espécie de dialética pessoal. É da oposição (pela não possibilidade do exercício) e da identidade (pelo desejo/sonho mesmo que frustrado pela não realização) entre as duas práticas/realidades igualmente vividas no espaço da escola, que resultam não apenas em novos dados de percepção, mas inegavelmente numa consciência sócio-espacial mais realista.

“Talvez seria bom, porque iria trabalhar com a prática na realidade, ver o que se aprende na escola e como pode ser aplicado; apesar de achar que atrapalharia o ensino médio”. (aluna Semente, 17 – 2º ano/B - Capanema)

“O Pronera? seria melhor, porque levaria e faria com que agente aprendesse mais, aprender para nosso lugar; seria mais fácil para absorver e praticar os conhecimentos na nossa comunidade”. (aluna Flor, 18 – 3º ano/B – Igarapé Açu, Km 46)

“O Pronera ficaria melhor em boa parte, porque daria para adquirir mais conhecimento, colocando junto à parte teórica e a prática, penso só pelo lado financeiro...”. (aluno Raiz, 30 – 3º ano/C - Altamira)

“O Pronera... seria melhor, porque conseguiria conciliar a vida com o conhecimento, pois estaria praticando um pouco de tudo do que aprendo”. (aluno Amazônia, 17 – 2º ano/A – Moju).

Conforme foi observado anteriormente, em todas as falas fica notória a importância dos educandos disporem de um tempo de alternância para o exercício e a prática dos aprendizados teóricos obtidos durante seus tempos de aula/estudos na escola. As falas dos (as) educandos (as) das turmas regulares da EAFC demonstram a necessidade do corpo técnico-pedagógico, administrativo e de educadores promoverem não apenas uma reforma dos conteúdos a serem trabalhados, mas, sobretudo, promoverem sim uma reforma do pensamento e por conseguinte uma reforma de suas ações e de suas práticas educativas. Para Morin (1999, p. 09) se tem a “necessidade de uma reforma do pensamento, portanto de uma reforma do ensino”.

Dentre os termos encontrados pela pesquisa, de acordo com a citação dos (as) educandos (as) que julgaram a metodologia da alternância como mais viável à sua formação profissional e humana, pode-se destacar como os mais pronunciados os seguintes: *seria melhor* (nove vezes); *depende, mas é bom* (uma vez); *ficaria melhor* (duas vezes); *seria/acharia ótimo* (uma vez); *talvez seria bom* (uma vez), e apenas um julgo contrário, porém com a observação de que *seria benéfico* caso morasse no campo.

Nota-se ainda, neste contexto, que o termo *talvez* foi pronunciado uma única vez apenas, o que demonstra claramente a avaliação positiva no que se refere à Pedagogia da

Alternância enquanto alternativa viável e salutar, para as escolas agrotécnicas adotarem no processo de sua formação profissional e humana, ampliando assim o processo de *inclusão social* de mais jovens e adultos no mundo e no espaço da busca e da luta pelo conhecimento científico e cultural, que os tornem sujeitos livres, autônomos, solidários e verdadeiramente emancipados.

Por falar em inclusão social, na entrevista com os educadores da escola, foi destaque entre as falas de alguns dos profissionais a avaliação positiva que o Pronera contribui para tal processo, os mesmos acreditam em suas avaliações sobre a adoção do regime de Alternância pela EAFC que uma das vantagens seria justamente de ampliar o atendimento a maior número de educandos, possibilitando desta forma uma maior ação e participação da escola na formação de jovens do campo; em uma das falas, o educador assim se posiciona:

“...uma vantagem grande aí seria ampliar as vagas, pois enquanto uma turma estava na alternância, lá na comunidade, estariam outras turmas aqui assistindo aula, se preparando... E assim fazia esse revezamento e a escola hoje poderia, poderia até dobrar o numero de alunos e isso também perpassa até pela questão orçamentária, pois mais alunos, melhora o orçamento e a escola estaria atendendo melhor ainda e cumprindo o seu papel social.” (Professor campo, 13 anos na escola/não trabalha com a turma do Pronera).

No entanto, neste contexto, aparece uma voz não dissonante, mas sim permeada de relativização, em que o professor em sua fala faz a seguinte ponderação:

“Eu avalio que hoje a escola não tem maturidade suficiente para avançar e adotar a Pedagogia da Alternância; eu digo que hoje ela pode chegar no máximo a 50% porque ela tem uma larga experiência no campo profissional – ainda que precise melhorar; avalio que vai melhorar e tudo mais, mas nós não estamos preparados para implantar uma preparação com base na Alternância.” (Professor terra, 08 anos de escola/trabalha com a turma do Pronera).

Ao interrogar o referido professor sobre em que sentido, ou seja, como seria esta preparação que ele, em sua fala, faz referência, o mesmo argumenta:

“Preparação pro nosso próprio planejamento, o planejamento dos cursos, preparação pra nossas ferramentas de avaliação; preparação de infraestrutura, não temos veículos para poder acompanhar. E aí a gente ia correr o risco de pecar naquilo que estamos pretendendo e deixar abertura para críticas não muito boas”.

A fala do professor revela uma preocupação bastante pertinente, uma vez que sem querer acaba denunciando a falta de mais e maiores investimentos por parte do governo no sistema educacional, neste caso no ensino técnico profissional. Portanto, quando o governo fala em reconhecimento da Educação do Campo não significa que este esteja interessado em favorecê-la, logo, se é verdade que pretende promover uma maior inclusão dos jovens do meio rural no processo educativo, é evidente que precisa mais do que nunca investir na formação e seleção de mais educadores. Por outro lado ainda, a fala do educador evidencia o quanto a EAFC necessita amadurecer no processo de construção e fortalecimento da luta *Por Uma Educação do Campo* e para isso precisa assumir seu papel na defesa da luta de um novo projeto e de um novo modelo de país e desenvolvimento econômico, que tenha como base os direitos sociais dos (as) trabalhadores (as), especialmente do mundo agrário e rural do país.

Votando às falas dos discentes, segundo os (as) educandos (as) entrevistados (as) as maiores dificuldades que enfrentam na vida escolar destaca-se primeiro a questão financeira

por que a vida é cara e precisam ter onde morar e o que comer, a saudade por estarem longe de suas famílias e os estudos por que é muito puxado, pesado demais para quem teve um ensino fundamental fraco: realidade da grande maioria dos interiores.

No tocante aos estudos os (as) alunos (as) relatam também a dificuldade que tem de colocar em prática o que aprendem na escola porque o ensino é muito corrido, intenso demais, especialmente as matérias das disciplinas da área técnica que são organizadas em módulos, não lhes oferecendo as condições necessárias e adequadas de aprenderem mais como gostariam, até mesmo porque estão distante do campo, e quando participam de aulas técnicas – visitas aos assentamentos, fazendas, projetos e outros trabalhos – são rápidas, não oportunizando maiores aprendizagens, o que os torna distante das realidades e incompletos na formação.

Na fala de uma das estudantes, tem-se a seguinte avaliação/comentário: “...o ensino é muito intensivo, não podemos por em prática aquilo que aprendemos, praticamente não podemos exercer nada o que se aprende”. (aluna Folha, 19 – 3º ano/B – Santa Luzia do Pará, Km 160)

Uma outra estudante em seus argumentos ressalta que:

“O ensino é bom, mas é muito tudo corrido. O lado mais ruim é porque as aulas não são como deveriam ser: dentro e fora da escola. As aulas fora não seriam como são na escola, que agente depende, com limites para aprender”. (aluna Rio, 18 – 2º ano/D – Mojú)

Neste sentido, é possível inferir, quando se questiona sobre a relação do que se aprende na escola com o contexto da vida dos educandos, que os conteúdos ministrados estão distantes da realidade dos alunos, a escola, pois, está longe de seus educandos, o que torna necessário a aproximação dos conteúdos escolares com a vida dos sujeitos que a escola pretende formar. Em outras palavras, significa dizer que a escola não valoriza os saberes dos jovens, nem outros saberes que estes trazem consigo, que os jovens já possuem.

Segundo Oliveira (1999)

A escola inculca lenta e obstinadamente padrões culturais muitas vezes irreconhecíveis para a grande maioria dos alunos. (...) O que a escola proporciona aos alunos é um mapa instrutivo de orientação cultural que não permite ambiguidades no encontro de desconhecidos ou de paisagens diferentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 312).

Portanto, a educação e o ensino praticados na e pela escola em sua grande maioria, mesmo com os avanços já alcançados, não condizem com as necessidades do mundo rural/agrário existente, dista da vida dos seus educandos e seus pares, logo, a educação praticada na EAFC não pode ser considerada como sendo uma educação para a liberdade, ou seja, para a formação humana e nem para a construção de sujeitos que possam ser livres, autônomos e solidários, e sobretudo, responsáveis para com suas vidas.

A educação praticada na escola ainda permanece presa ao modelo de educação bancária⁵⁸ que considera o aluno apenas e tão somente enquanto depósito de conteúdos pré-concebidos, o que não os forma e nem os capacita para a vida, mas tão somente para o mercado, fazendo com os mesmos permaneçam subservientes a lógica do capital e da

⁵⁸ A educação bancária é reproduzida na escola pela continuidade dos módulos no ensino técnico e pelas resistências e limitações de um número de professores ao desenvolvimento do ensino integrado no nível médio, que amplia os desafios dos educadores envolvidos com o novo projeto educacional, oriundo das vivências experienciadas com o Pronera e a Educação do Campo.

arrogância do dinheiro, escravos do poder midiático e reprodutores de uma vida distante da emancipação humana.

No que tange a estrutura das famílias dos (as) educandos (as) das turmas regulares da EAFC, a realidade não dista daquela percebida pelos grupos familiares dos educandos (as) da turma do Pronera, a grande maioria dos pais trabalham com a agricultura familiar, moram e vivem no e do campo, percebem um grau de estudo deficitário e um rendimento orçamentário baixo, sendo um dos seus maiores problemas o escamento de suas produções, comprometidas pelas dificuldades de transporte no lugar onde moram e se reproduzem.

Na intenção de extrair dos nossos educandos quais os assuntos ou temáticas que os mesmos julgam de maior importância, logo que se apresentam mais relevantes para seus aprendizados, buscando aproximar o máximo o ensino e a escola as realidades históricas, sociais, ambientais, econômicas e culturais dos sujeitos que vivem no e do campo, fiz uso de uma metodologia que resolvi denominar de pergunta-resposta, em sala com os (as) educandos (as) perguntei aleatoriamente o que julgavam mais importante ser trabalhado pelos professores durante os tempos de alternância, como resposta da ampla maioria dos educandos, obtive três questões centrais:

- * Valorização das realidades percebidas em seus assentamentos, considerando-se aí as questões concernentes a situação socioeconômica e cultural;

- * Conhecer os seus sistemas de produção e interagir com os conhecimentos por eles trazidos, pois aprenderam com seus pais e avós;

- * Debater assuntos que estejam ligados à realidade política, à histórica e à geográfica do país e do mundo, sempre referente à questão da vida camponesa da luta pela terra, bem como sua relação com as atuais transformações vividas, sentidas e percebidas pela humanidade.

Com efeito, importa aqui salientar que os interesses dos (as) educandos (as) do campo a serem contemplados não deveriam referir-se apenas à área intelectual e cultural, mas também aos que respeitam interesses sociais, econômicos, políticos e artísticos, já que estas dimensões são fundamentais na vida de muitos sujeitos de todo e qualquer espaço.

Os resultados ainda apontaram que as temáticas de conhecimento e aplicabilidade técnica percebem uma grande importância para os educandos, uma vez que os mesmos puderam e podem através de seus exercícios práticos durante o período de Tempo Comunidade comprovar a eficácia dos mesmos, bem como aprimorar seus conhecimentos com os que já são conhecidos por seus pares, além disso possibilitam uma maior intervenção nas problemáticas e necessidades apresentadas por seus espaços de vivência.

Considerando a fala de dois educandos do Programa a respeito do assunto comentado, verifica-se o seguinte argumento:

“Através da pesquisa e da observação podemos analisar o nosso assentamento e descobrir que o sistema de produção de nossas famílias possui vários subsistemas que influenciam diretamente na renda familiar”. (educanda maresia/turma Pronera – EAFC).

“A dinâmica de ensino do Pronera é de fundamental importância, por que é através dela que podemos colocar em prática em nossa comunidade aquilo que aprendemos durante as etapas. É uma forma de socializarmos o que temos, que é a prática que já trazemos conosco com o teórico que aprendemos na escola”. (educando igarapé/turma Pronera – EAFC).

Vale ressaltar que a pesquisa também mostrou a valorização dos saberes e conhecimentos considerados gerais, pois possibilitaram aos educandos um maior conhecimento de suas realidades históricas e geográficas, permitindo-lhes maior capacidade

de posicionamento crítico e questionamento de suas realidades sociais, econômicas e culturais.

Desta forma é de suma importância para a escola compreender e ter sempre em mente que em hipótese alguma deve-se negar o espaço histórico dos educandos, a negação deste, corrobora para a marginalização dos próprios educandos enquanto sujeitos do processo de construção/produção do conhecimento, transformando-os em objeto deste mesmo processo e por conseguinte das relações sociais historicamente desenvolvidas/praticadas.

Nestes termos, é notório que as práticas educativas do Pronera vêm ao encontro das necessidades dos trabalhadores do campo, pois coadunam com as expectativas de seus sujeitos, em especial por oportunizar a formação humana e técnico-profissional de seus filhos (as).

Analisando os argumentos dos (as) educandos (as) da EAFC, tanto os das turmas regulares quanto os do Pronera, a principal conclusão a que os 45 (quarenta e cinco) educandos entrevistados chegaram foi de que a Pedagogia da Alternância usada na prática pedagógica do Pronera constitui-se numa importante ferramenta política de inclusão e maior participação dos educandos nos seus processos de formação técnico-profissional e humana. A se considerar as falas dos professores/educadores entrevistados, na opinião da maioria a conclusão à que se chega é a mesma: a Pedagogia da Alternância como possibilidade de superação das contradições existentes e dominantes no processo de ensino-aprendizagem.

E justamente pela análise dos dados de minha pesquisa realizada no espaço da EAFC, a maioria (99%) dos educandos apontaram que sua formação foi e está voltada para atender o capital agroindustrial, o qual requer um profissional com competências condizentes aos interesses do mercado, distanciando-se desta forma da realidade da agricultura familiar camponesa, dos trabalhadores da pequena agricultura familiar e dos demais povos do campo; daí pois, que muitos, ou seja, a ampla maioria dos educandos da escola entrevistados, acreditam que uma formação nos moldes da metodologia da Pedagogia da Alternância, como no caso da turma do Pronera, lhes proporcionaria uma maior e melhor formação e capacitação profissional, e, sobretudo, humana.

Nestes termos, é possível inferir que a adoção da Alternância pelas escolas agrotécnicas, a exemplo da EAFC para todo o conjunto de seus educandos – na grande maioria oriundos do campo, pode ser extremamente viável para a reorganização do sistema educativo e de ensino local, regional e nacional, visando em última instância, a uma reordenação do próprio sistema social e econômico dominante no país. Como diz Oliveira (1999, p. 261) a educação precisa voltar-se para vir a ser um “instrumento de mutação consciente orientada para o futuro”⁵⁹.

Salienta-se que as observações e pesquisas já realizadas sobre o Pronera, a exemplo dos materiais bibliográficos selecionados e estudados, serviu como passo inicial de suma importância para o desenvolvimento da proposta de nosso projeto político educacional. Em meu entender e considerando os avanços do Programa, no atual momento, a Educação do Campo é única e mais viável alternativa ao esgotamento do modelo de educação tradicional que existe nas escolas agrotécnicas do país, a exemplo da EAFC, apontando assim para a valorização e o crescimento qualitativo da Educação Agrícola profissional. E mesmo que esta educação seja chamada de agrícola, na sua essência se perfaz e se constitui no processo de construção de uma *Educação Agrária*; e que assim precisa ser pensada e praticada, por que inclui, forma, integra, educa, liberta e conscientiza os homens, as mulheres, as crianças e os jovens do campo.

⁵⁹ Afirmação de Ribeiro Dias citada pela professora Clara Costa Oliveira (1999, p. 261), que em referência ao autor citado escreve que “a educação não se orienta para ‘o que será mas para o que poderá vir a ser’. Não poderá continuar a ser ‘um meio para assegurar a continuidade das ideias’, crenças e convenções do passado, mas um ‘instrumento de mutação consciente orientada para o futuro’”.

4. CAPÍTULO IV

BUSCANDO CONCLUIR: ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO – ELEMENTOS DE UMA REVOLUÇÃO SILENCIOSA

4.1. O Trabalho e os Resultados da Pesquisa.

O trabalho proposto foi desenvolvido tendo como base não apenas o modelo de educação, mas sim, sobretudo, o modelo de ensino adotado e praticado ainda hoje no seio dos espaços acadêmicos que constituem o campus da EAFC e ao mesmo tempo o modelo de educação e ensino que guia e norteia o trabalho político-pedagógico do Pronera. A razão desta premissa era a de chegar à contemplação dos objetivos específicos por mim traçados no início da pesquisa.

Para alcançar os resultados, adotei como ponto de partida, além das pesquisas nas fontes bibliográficas, também a convivência com meus alunos da turma do Pronera nos seus próprios espaços de vivência e por último as comunicações resultantes dos diálogos com educadores e educandos da escola.

4.2. A Instituição e seus Pressupostos de Ensino.

No caminho percorrido pelo trabalho até então desenvolvido, foi possível se observar que o ensino ainda praticado no seio da instituição não conseguiu romper com o velho modelo educacional receitado pelo Estado, que pensa e trata a educação e o ensino de forma fragmentada, dificultando o processo de ensino-aprendizagem e principalmente a formação profissional e humana de educandos e educandas, e que no caso específico do espaço de trabalho desta pesquisa, tratam-se de sujeitos na maioria oriundos do meio rural, filhos e filhas de trabalhadores (as) que sobrevivem e se reproduzem do setor agrário existente nos diversos locais da mesorregião do nordeste paraense.

Diante desta percepção, trata-se pois de fazer o seguinte comentário: os pressupostos educacionais considerados pelo ensino ainda dominante no seio da instituição vêm ao longo de sua trajetória histórica de formação de técnicos para o mercado, contribuindo para continuidade das desigualdades sociais no campo e também na cidade, uma vez que permanece com seu trabalho educacional preso aos ditames impostos e estabelecidos pelas regras mercadológicas e capitalistas do chamado mundo moderno. Portanto, sua proposta de mudança ao promover a busca de uma nova forma de ensino que vá além das orientações do MEC nas recomendações da adoção do ensino integrado, necessita considerar e partir para uma prática educativa que tenha como princípio e pressuposto a superação de disparidades e desigualdades que ainda hoje campeiam o espaço agrário brasileiro, afinal, segundo Silva e Gentili (1996, p. 173) “uma abordagem sobre qualidade da educação que não tenha como elemento central uma visão política sobre a produção e a manutenção dessas desigualdades só pode ter como efeito sua manutenção e reprodução.”

A análise desenvolvida a cerca da prática educativa, quero dizer, do exercício de ensinar encontrado na EAFC conseguiu identificar algumas das dificuldades de educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem; para os primeiros o ensino existente na escola apesar de ser “puxado” e exigente do ponto de vista dos conteúdos abordados e organizados pelo corpo de professores, acredita-se que o mesmo ainda esteja bastante distanciado da realidade da maioria dos educandos, uma vez que este não lhes oferece uma formação integral, nem tão pouco profissional que tornem os alunos cientes dos seus compromissos sócio-espaciais, ou seja, de suas participações enquanto agentes transformadores da própria realidade, para os alunos, o ensino da escola, “apesar de bom”, está fundamentalmente voltado às regras e à dinâmica do agronegócio, conseqüentemente distanciado das peculiaridades dos povos do campo, isto é, dos agricultores familiares e

camponeses, necessitando neste caso de um novo e outro olhar, onde se perceba um enfoque que seja oriundo das necessidades e peculiaridades dos sujeitos do campo.

Tal observação responde em meu entender um dos objetivos específicos definidos no início deste trabalho: a promoção de uma análise buscando contextualizar e identificar os pressupostos que guiam o modelo de ensino existente no espaço escolar da instituição na qual trabalho.

Por outro lado, é importante observar que nos últimos anos tem-se observado um significativo esforço, por parte de setores específicos da escola de tentar promover uma mudança no que tange a prática pedagógica, o que é reconhecido por ambos grupos de educadores e educandos, porém, as limitações e as dificuldades são também bastante significativas e reconhecidas pelos mesmos atores, o que muito das vezes coloca em cheque a pretensão de se querer avançar no processo educacional e de formação política e humana a qual a escola em parte parece se pretender e ao mesmo tempo se lançar neste mar de desafio educacional.

Neste contexto, pode-se inferir que os princípios que ainda regem o processo de formação educacional no qual a escola está pautada apresentam-se, apesar dos avanços, bastante tímidos e limitados em relação aos princípios que norteiam a prática político-pedagógica trabalhada e proposta pelo Pronera, uma vez que a prática de ensinar entendida pelo Programa significa valorização das realidades históricas e geográficas dos espaços de vivência de trabalhadores e trabalhadoras do mundo agrário, ao passo que a educação para os mesmos representa respeito às diferenças e à diversidade sócio-cultural dos povos do campo, a partir da consideração da arte do trabalho como princípio educativo daqueles que vivem e se (re) produzem na e da terra.

4.3. A Diferença está na Prática Pedagógica Proposta pelo Pronera...

Em síntese, analisando os recentes avanços alcançados pela política pedagógica da EAFC, pode-se inferir que o modelo educacional da instituição está atrelado ao contexto da política educacional pensada e receitado pelo Estado brasileiro aos sujeitos do campo, que mesmo falando em ensino-integrado, fragmenta o processo de formação como um todo e molda-se nos pressupostos do ensino pelo conteúdo e da formação pela repetição.

Desta forma, é possível afirmar que os princípios que orientam a política pedagógica adotada e trabalhada pelo Pronera distanciam-se do modelo em prática no ensino regular formal dominante na instituição, uma vez que Programa de Educação na Reforma Agrária, não entende a escola enquanto mero espaço físico, mas sim como um dos ambientes possíveis para se promover a realização de conhecimentos e a descobertas de novas experiências, pois a escola que é entendida pelo Programa está para além dos muros escolares, sua vivência está no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras que lidam com a terra e seus valores sociais, culturais e sobretudo, humanos.

4.4. Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: Comungando Sonhos e Desafios.

O trabalho realizado, respondendo a outro objetivo específico, aponta e confirma que a visão de educadores e educandos sobre o significado da Pedagogia da Alternância apresentam-se de comum acordo, uma vez que se considera a Alternância como sendo de suma importância para o processo de formação e qualificação profissional, bem como também de formação humana, enriquecendo a aprendizagem e a participação de todos os sujeitos no ato de educar, pois a Alternância simboliza o desenvolvimento e despertar de valores no meio

social já perdidos, como a sensibilidade, a solidariedade, o respeito e a consciência coletiva. A Pedagogia da Alternância compreende o processo dialógico do ato de conhecer, apresentando-se como o resultado da combinação de dois juízos humanos, a sensibilidade e o entendimento. Daí que o confronto e a convivência dialética dos sujeitos com suas próprias realidades econômicas, sociais, políticas e culturais constituem-se no alicerce do reconhecimento dos sujeitos do campo como seres humanos capazes, livres e auto-formadores das realizações de suas próprias vidas e prazeres.

Diante do exposto é de suma e fundamental importância que se saiba e se faça valer que uma das conclusões do tímido trabalho que ora se apresenta, é que a pesquisa realizada aponta de forma clara e objetiva que tanto o conjunto social de educandos, quanto de educadores da instituição estudada, considera que a metodologia da Alternância se constitui numa política pedagógica capaz de suprir grande parte das dificuldades sentidas e percebidas pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de formação humana e profissional em que estão inseridos e que de uma forma ou de outra, apesar de todas as limitações, todos estão em busca.

A questão mais importante presente na prática da Pedagogia da Alternância é que o ensino e a educação não estão presos, nem limitados à escola formal, mas fundamentalmente no trabalho, na lida com a terra, na realidade histórica da vida, na dinâmica sócio-cultural dos espaços de vivência dos sujeitos trabalhadores do campo, pois cada espaço de vivência é um espaço de formação que não começa e nem termina nele mesmo, por que transcende para outros espaços-mundos.

Em condições favoráveis, a política da Pedagogia da Alternância compreende na alternativa mais viável para se promover um maior e melhor processo não apenas de formação e qualificação profissional, mas também de inclusão e participação social, e fundamentalmente de estruturação humana, digo estruturação, pois todo e qualquer ser humano está em constante desenvolvimento, logo, necessita e precisa estar e perceber ampla estrutura psíquica e cultural, para que seja capaz de se reproduzir e se reconhecer enquanto sujeito/ator social de suas próprias ações, ou seja, de seus trabalhos histórico-culturais.

Neste sentido, a Educação do Campo é aqui entendida ao mesmo tempo como a água, o vinho e pão de um modelo educacional que serve para a construção da liberdade, do sujeito coletivo, do compromisso social e da realização do ser humano enquanto verdadeiro Ser Humano – homem que existe, que pensa, faz, apreende, questiona, transforma, ama, trabalha e vive para a vida e não apenas para os interesses da reprodução e maximização do capital.

Em outras palavras, a Educação do Campo é a única educação que de fato pode romper as barreiras da visão do conhecimento justo-posto, ultrapassar a velha lógica do ensino pré-acabado, produto do autoritarismo do professor como dono da sala de aula. Na atualidade, dentre os pressupostos de educação existentes, somente a Educação do Campo pode superar o conteudismo da educação bancária e dualista que as elites dirigentes impuseram nas escolas, bem como no processo de ensino-aprendizagem destinado aos pobres e excluídos das riquezas produzidas no país.

A Educação do Campo é hoje a utopia que se perfaz em realidade quando se pensa, se pretende e se realiza uma educação para a vida, distante das políticas da pedagogia das competências que se volta tão somente para o mercado, como é caso do ensino técnico agrícola, que historicamente produziu incoerências e contradições no processo de formação e qualificação dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, como é caso dos trabalhadores (as) da agricultura familiar e/ou camponeses.

Neste sentido, significa dizer que a Educação do Campo não pode ser mais mantida no esquecimento ou na desconsideração por parte daqueles que pensam a educação deste país, pois a História tem mostrado uma outra lógica da produção do processo educativo que existe no mundo rural, uma educação que emerge da luta e das (re) ações das populações rurais, dos

movimentos sociais do campo. Há hoje um outro movimento pela educação, um movimento que navega na contramão do pensamento dual e elitista que pretende dominar o ensino e a educação dos povos, um movimento que ensina e educa pelas forças que desabrocham das mãos calejadas e dos cérebros pensantes dos lutadores (as) da terra.

Portanto, o princípio da Pedagogia da Alternância vincula o ensino com formação e conscientização humana, vincula a educação e a escola com identidade e memória coletiva, com busca permanente por direitos e valores democráticos, por justiça, pela busca e a luta por liberdade, pela terra e a cultura, pelo direito de viver e de ser feliz, de ouvir o correr das águas dos rios e o canto dos pássaros, sentir o sol e a poeira na enxada, assim como o mato no terçado, enfim, pelo direito de se ter vida, respeito e dignidade.

A Pedagogia da Alternância entende a dinâmica e a funcionalidade do campo, as lutas dos seus sujeitos, suas histórias e sua educação, pois reconhece que há no campo uma longa história educativa, cultural e humana, que deve ser valorizada, respeitada e sobretudo, digna, moral, justa e justicialmente interpretada, afinal os movimentos culturais e educativos que emergem do campo constroem permanentemente preciosos elementos que ajudam repensar e reconstruir o pensamento pedagógico das escolas, logo, do modelo de educação brasileira.

4.5. Educação do Campo e Reforma Agrária: Faces de um mesmo Valor.

Para os movimentos sociais do campo, a síntese da história da educação brasileira no que tange a educação necessária aos sujeitos do mundo agrário, que vivem na e da terra, é a história da luta pela Reforma Agrária, da luta pela consolidação de uma cultura de política pública, política esta que se constitua numa cultura da igualdade, do respeito às diferenças, do direito à diversidade, do acesso democrático aos direitos sociais e humanos, da conquista da terra, da descoberta do conhecimento, da valorização do trabalho e do direito de todos os seres humanos a viver e se sentir verdadeiramente humanos, isto é, da conquista e da realização de uma Revolução Social, que os programas da Educação do Campo vêm construindo em forma de silêncio que já se perfaz num barulho. Afinal, a matriz da Educação do Campo é a dinâmica social e cultural dos seus próprios sujeitos.

De acordo com este raciocínio, é válido salientar, que numa perspectiva transformadora, de autonomia e de libertação social, o sentido mais educativo da educação está no processo que leva cada sujeito, cada homem e cada mulher a perceber que as idéias e formas de ver e entender o espaço-tempo em que se vive e que vem e vão na história da humanidade, pode ajudar a todos a cultivar uma postura que seja ao mesmo tempo mais altiva e mais humilde, diante de todos e quaisquer momentos de desafios que a vida indistintamente a todos serena, efêmera e grotescamente reserva.

A bem da verdade, não se pode fazer educação fora da realidade histórica e geográfica em que os sujeitos estão inseridos; fazer educação é se permitir viver a experiência no e do espaço-tempo do outro, é se abrir ao entendimento e a sensibilidade para que se possa conhecer tudo aquilo o que ainda não foi possível se descobrir nem tão pouco se viver nos planos material e sensível dos vários mundos que existem, que em virtude da visão racionalista, dual e fragmentária que foram deixadas como heranças, dificultam e impedem a nós desfrutar da arte de conhecer.

Diante do que foi aqui afirmado, a primeira e a mais simples constatação é a de que não se poderá construir um novo olhar sobre o ensino e a escola, nem tão pouco sobre os discentes que as escolas técnicas agrícolas, hoje IFET's e Universidades estão formando, ou mesmo qualquer outro olhar sobre o processo de formação humana e profissional, se não se perceber uma sensibilidade e um entendimento dos sujeitos que formam estas instituições e ao mesmo tempo se promover a valorização de dados históricos da realidade dos educandos, com o desenvolvimento de perspectivas teóricas que auxiliem todos os profissionais – educadores

e educandos – a desbravar e conhecer a essência e o significado da educação: educar para a vida.

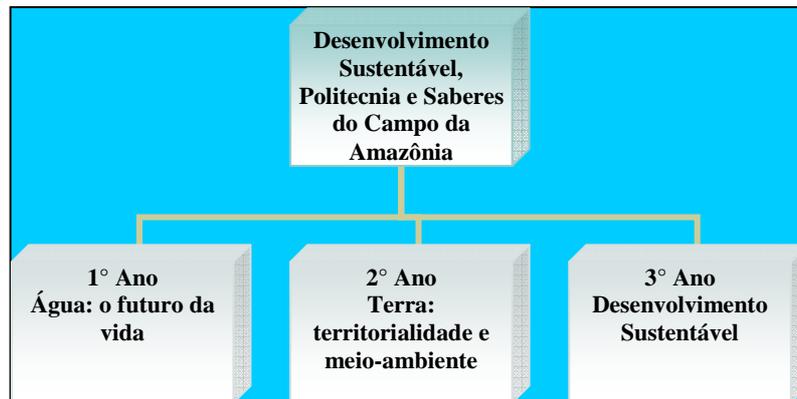
4.6. A guisa de uma Conclusão.

Os problemas e os desafios da educação profissional são diversos – preparar para o mercado com transmissão e reprodução de informações e conhecimentos ou formar para a vida mediante a valorização dos saberes existentes e a (re) invenção de novos conhecimentos? Entendo que o problema maior da educação profissional não é nem tanto o fato de ser tradicional, a questão central de sua problemática está na forma de valorização dos sujeitos e de apropriação de seus saberes, ambos esquecidos, descartados pela escola, desumanamente expropriados e explorados pelo capital e o mercado.

É sabido que toda escola por si só, dentro do espaço de uma sociedade capitalista, encerra um espaço de contradições, produto do movimento dialético das camadas sociais que as formam. A EAFC, por sua vez, não foge à regra. Sua história é marcada pela implementação de diversas políticas governamentais, com avanços e retrocessos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, mas nenhum programa, nenhuma política pública, a exemplo do Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária conseguiu promover o aprofundamento do debate em torno de qual modelo de educação se quer produzir neste novo tempo de mudanças e de história.

O trabalho com o PRONERA, em outras palavras, a abertura aos movimentos sociais e o diálogo com os mesmos a partir do projeto do Programa, vem mexendo tanto com as estruturas educacionais da escola que tem conseguido implementar um processo de mudança na estrutura curricular e nas políticas e práticas pedagógicas ensaiadas no espaço acadêmico da EAFC. A comprovação de tal fenômeno, considerado histórico por alguns profissionais de trabalho acadêmico, foi e é a mais recente experiência vivida pelo ambiente escolar após o início do funcionamento da turma de educandos do Curso de Agropecuária com ênfase em Agroecologia do Pronera recentemente inaugurada, que levou a realização de um encontro pedagógico fundamentado numa pedagogia social ou da práxis – parafraseando Pistrak e Freire, no intuito de se promover a praticidade de um ensino integrado.

Para a escola os métodos adotados em campo pelo Pronera, tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, serviram de subsídios não só para elaboração dos planos curriculares no que tange as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de então com os educandos (as), como também serviram para a definição dos eixos temáticos que orientam os trabalhos a serem desenvolvidos de forma conjunta e participativa entre todos os sujeitos que se permitem mudar a forma de pensar e exercer a função de educar se educando.



Quadro 7: Eixo Integrador e eixos temáticos definidos no encontro pedagógico/2009

A experiência tem revelado o repensar da prática pedagógica, o despertar para a valorização dos sujeitos e seus saberes, com uma nova visão de mundo de educadores e educandos, preocupados com uma escola que não se explica e nem resume as estruturas físicas, mas atravessa as fronteiras do conhecimento, rompe os muros escolares; entendendo que o ambiente escolar se faz também no lócus de origem dos sujeitos para quem a escola está voltada, pois a mesma não tem sentido se não com e para eles, alunos e professores, bem como todos os demais sujeitos que compreendem o espaço do ambiente escolar/acadêmico.

O ensino praticado na EAFC, apesar dos recentes avanços alcançados após o início da experiência com o PRONERA, percebe ainda uma essência que dificulta um pensar da educação a partir das realidades históricas e sócio-culturais de seus educandos, uma vez que o excesso de conteúdos além de se encontrarem distantes de uma prática educacional comprometida com as questões do campo, também dificulta o processo de ensino-aprendizagem, criando um fosso na relação social e política entre aluno/professor.

Foi possível observar que o Projeto Político Pedagógico do PRONERA tem concomitantemente contribuído para a construção de uma estratégia pedagógica diferente daquela até então encontrada na EAFC, além de estar favorecendo para a definição de um novo plano curricular, bem como para o (re) pensar da sua prática educacional como um todo.

Desde 2006, ano de início do funcionamento da turma em que pauto meus estudos, é notório que a escola vem passando por um profundo, porque histórico processo de mudança, a matriz curricular em grande parte deixou de estar somente presa à velha estrutura disciplinar, não que se tenha rompido com as disciplinas, mas de qualquer forma abriu-se a possibilidade de um novo trabalho, marcado pela flexibilidade curricular, pelo diálogo entre educadores, educandos e corpo técnico-administrativo, sendo possível a construção de um planejamento que aponta para o ensino integrado.

Neste sentido, a proposta de educação do PRONERA refere-se à alternativa e à possibilidade de superação do reducionismo preparatório de trabalhadores (as) para o mundo capitalista que está na origem de sua apropriação histórico-social. Pois como se sabe o Pronera trabalha com uma visão de educação integral de (as) educandos (as) e educadores (as), superando as práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, pragmática, imediatista e fragmentada.

Apesar de ter ciência de que minhas reflexões dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos vivem cotidianamente, visto sua inerente dinamicidade necessitando do repensar crítico permanente; creio na importância do ensino no contexto do

projeto político pedagógico do PRONERA, por ser uma visão pedagógica que inverte a lógica atual da educação formal/convencional existente e dominante no espaço escolar.

Nestes termos, a exemplo do PRONERA, diante da valorização do modo de vida dos sujeitos do campo, o ensino na EAFC pode perceber um novo conteúdo curricular desenhado pelas estruturas e a cartografia dos seus sujeitos, passando desta maneira a contribuir de forma significativa para uma melhor formação profissional e humana dos (as) alunos (as) trabalhadores (as) do mundo rural paraense e brasileiro.

Diante das leis burguesas e elitistas que dominam o país, o Pronera vem ser na e para a educação formal uma clara inversão de prioridades, somando-se a alternância compreende a construção de novos valores, o jeito ético de educar para a vida, propor e construir um ensino que aprende e ensina, um aprender que educa, um saber que questiona, uma ação que pensa e transforma, um conhecimento que não se cala as intolerâncias, duvida da verdade e esclarece as mentiras da arrogância, por mais que juízes, advogados e ministérios não aceitem. Em síntese, o Pronera *esta sendo e é* aquilo que não pode ser, mas, sobretudo, *por que é aquilo que é*, por mais que assim muitos não queiram ver.

Neste sentido, sabendo que a educação é um direito de todos e todas, sem nenhuma distinção de credo, cor, raça, cultura, gênero, poder econômico e opção política, as turmas do Pronera espalhadas pelas escolas e universidades do país, com seus educandos na labuta educacional que os tempos escola, comunidade e de socialização exigem, realizando os cursos de técnicos agrícolas com ênfase em Agroecologia, Pedagogia, História, Agronomia, Geografia, Direito, Filosofia e tantas outras formações importantes e vitais para vida.

Porém, é preciso dizer que essas são turmas ameaçadas em padecer pelo descaso dos poderes públicos, que limitam ou cortam seus financiamentos e que têm seus estudos ameaçados de paralisarem, é um ato que se perfaz de maneira *sine quo non* num crime a lesa pátria de responsabilidade única e total de nossas autoridades políticas e elites dirigentes.

Assim como no seio da EAFC, o Pronera veio possibilitar o desenhamento de um novo método de prática de ensino, ao mesmo tempo pode ajudar a construir não apenas um trabalho educacional diferente, mas um novo sistema de educação para todos (as), permitindo o exercício de outro olhar e novo pensar, um olhar e um pensamento que entendam que a educação não se faz na transmissão de conhecimentos, mas na troca de experiências, na valorização da vida e no sabor do diálogo. Em outras palavras a experiência da escola com o Pronera veio trazer os alicerces para a construção de um novo projeto e modelo de educação para a educação agrícola e/ou profissional, pelo menos em parte, buscando como apoio, base e princípios presentes nos tempos de alternância, porém ainda muito distante da essência que compreende o saber popular.

Pois, de acordo com o mestre educador Paulo Freire

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas de existência. (FREIRE apud GADOTTI e ROMÃO, 2002, p. 17).

A educação profissional no e do Brasil só fará sentido se voltada à formação geral dos trabalhadores, uma formação que se volte a possibilidade de transformação política, econômica e cultural da sociedade, de mudança da realidade existente, de mudança de mundo, uma educação que estabeleça o rompimento com o desenvolvimento único das aptidões físicas/técnicas, com a reprodução do desemprego, com a não formação humana e com a manutenção das mazelas do *status quo*.

O Pronera traça os caminhos de uma educação que se anuncia enquanto uma Revolução Silenciosa; não quero crer que seja diferente, não creio que não tenha e nem guarde todas as capacidades e potencialidades humanas para tal processo. Em minha leitura, o Pronera não é um medo da construção e do advento do novo, mas o desafio do novo que está sendo construído, por mais que muitos pelas vias da legalização burguesa tentem impedir. De acordo com Caldart (2008, p. 68) “o Pronera vem ajudando a construir a Educação do Campo e a Educação do Campo já pode servir de espelho, ou parâmetro, referência, para as práticas do Pronera” e, portanto, para a construção de um novo sistema educacional para o país.

Penso e defendo a leitura que interpreta o Programa como um dos caminhos possíveis e viáveis para a superação da dicotomia entre o popular e o erudito, bem como do dualismo trabalho manual e trabalho intelectual, pois quem trabalha pensa e pensando cria, inventa, renova, busca, aprende e ensina, e com a erudição que lhe peculiar, fala e educa através da arte, da música, dos risos, das lágrimas e das místicas construídas e vividas no chão do dia-a-dia.

A metodologia usada pelo Pronera, com base nos princípios da pedagogia da alternância, pelo que se pode observar favorece a participação dos educandos na vida de sua comunidade, ou seja, de seus espaços de vivência, seu assentamento, seu lócus de vida, possibilitando ao mesmo tempo a construção da concepção política como espaço de realização do bem comum, que é construído e socializado, desta forma (sendo) de responsabilidade de todos os seus sujeitos.

Ao se tratar da Educação do Campo, entendo que a EAFC esteja contribuindo para a construção deste modelo de educação, e não que faça ou trabalhe com uma Educação do Campo, até porque a escola não estar no e nem é do campo, mas tem como aproximar-se dele e trabalhar com ele. E por outro lado, a Educação do Campo conforme esclarece a Professora Roseli Caldart (2005, p. 156) não quer ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso, pretende sim “formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no e do campo...”, portanto, construir a Educação do campo exige um rompimento com a estrutura agrária/fundiária dominante, ou seja, subtende-se desconstruir o domínio dos grandes latifúndios.

Os resultados da pesquisa apontam que a escola trabalha e faz uso do modelo de educação e ensino que ainda distam dos princípios da Educação do Campo. A escola se aproxima da prática de uma Educação Rural, ou seja, uma educação pautada no viés agrícola que é pensada para os sujeitos do campo, sem contudo, considerar suas reais especificidades, realidades histórico-geográficas e necessidades econômicas e sociais, pois é feita com base nos princípios do paradigma do capitalismo agrário, que considera os camponeses como subalternos aos interesses e a lógica do capital, daí sua preocupação quase que exclusiva com o mercado de trabalho. Continuar na luta para se romper com isso e ultrapassar tal paradigma é urgente e necessária, pois “construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo”, afirma Caldart. (2005, p. 157)

As principais limitações da escola em desenvolver e aprofundar práticas educativas libertárias, de acordo com os anseios populares, são postas pela força da legalidade, uma vez que é obrigada a seguir as diretrizes estabelecidas pelo MEC; mesmo assim, pode-se inferir que a escola nos últimos anos otimiza uma nova prática educativa – mesmo limitada e parcial. Inscreve-se hoje no seio da instituição um novo olhar educativo.

No dizer de Pistrak (2005, grifo nosso) a escola precisa se tornar um centro de vida, *um novo espaço de realizações e possibilidades aos educandos*, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas façam parte de um mesmo programa de formação.

Assim sendo, os espaços de vivência da escola, por mais que percebam limitações – e essas sempre se fazem/farão existentes – estão abertos à mudança, a construção de um novo

modelo curricular e político-pedagógico, comprometendo-se com o fazer e a construção de uma nova escola, obtendo como resultado a gestação de um método educacional libertário e/ou voltado à emancipação de homens e mulheres em formação, pautado na essência da vida daqueles que mais necessitam, lutam e labutam por UMA OUTRA EDUCAÇÃO: a Educação do Campo.

A formação dos técnicos em agropecuária, diante das novas realidades e necessidades do agrário brasileiro, deve proporcionar aos educandos as condições básicas e fundamentais para se perceber as diferentes necessidades e possibilidades de intervenção no mundo, capacitando-os ao mesmo tempo enquanto seres humanos e sujeitos históricos capazes de atuar como atores privilegiados junto aos povos do campo, construindo uma perspectiva de desenvolvimento agroecológico, por se saber, socioeconômico e cultural.

Neste sentido, precisa-se, portanto, promover a reconstrução da escola, de forma que esta deixe de ser um espaço dos interesses das elites, e passe “a ser um lugar de formação do povo, preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica” (CALDART, 2000), tornando-se singularmente mais e mais viva e participativa.

Assim, compreende-se que, é preciso reconhecer e legitimar na sociedade os e em todos os espaços educativos, quantos forem e existirem, as experiências sócio-culturais, humanas e educativas que vem sendo produzidas na territorialidade dos sujeitos do campo, que congregam uma diversidade de sujeitos coletivos, expressos na história e na luta dos movimentos sociais de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, da floresta, sujeitos que lutam pelo reconhecimento e demarcação de seus territórios, bem como pela afirmação material e simbólica dos seus modos de vida⁶⁰, construindo a demarcação de uma nova cartografia, uma cartografia de novas territorialidades e espaços de esperança, bem como de contestação e rompimento com o modelo de desenvolvimento elitista e dominante.

Entendo, pois, que os objetivos delineados para a realização do presente trabalho foram sumamente alcançados, o que me permite afirmar que

A utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção. (LEONARDO BOFF, 1999).

Concordo com Kant, filósofo alemão do século XVIII, quando diz que o conhecimento é produto da combinação da sensibilidade com o entendimento. Assim, apenas para esclarecimento e conhecimento de todos, construí este trabalho com sonhos, mas tendo por princípio a realidade que não me deixou fugir da percepção de quem se debruça no processo e na busca de conhecer a história daqueles para quem a terra é tida e vista como educação, feito um projeto permanente de reengenharia social e humana que é, e, portanto, é erguida de parte em parte e de passo a passo, conforme se faz a exigência da percepção do conhecimento num todo.

4.6.1. Para se pensar:

No intuito de contribuir para o aprofundamento das reflexões referentes ao processo de avançar na construção de um novo modelo de educação - no seio das escolas do ensino técnico profissional – ofertada para os jovens do campo, acredito ser pertinente se considerar algumas breves sugestões. Nestes termos, faço aqui as seguintes proposições:

⁶⁰ Encontro de Formação Continuada de Professores/as do Campo realizado em 2007, promovido pela SEDUC – Pará. Caderno de textos.

- a) As escolas precisam sair de seus muros. Seus sujeitos (educadores e educandos) precisam entender e saber que os espaços são sociais e históricos, portanto, as fronteiras existentes entre eles se deslocam, encontram-se em movimento. Daí a necessidade da promoção e da realização permanente de visitas – aulas de campo – nos espaços de vivência dos educandos, pois assim, cria-se a possibilidade do conhecer a realidade dos sujeitos com quem trabalha, promovendo a aproximação da escola com seus alunos.
- b) Adoção da metodologia da Pedagogia da Alternância como referência do processo de formação educacional, humana, profissional e histórico-cultural dos educandos.
- c) Promoção de encontros culturais que possibilitem a integração dos seus sujeitos, considerando-se aí temas como gênero, raça, poder e territorialidade, dentre outros.
- d) Romper com o conteúdo disciplinar, mediante o exercício de práticas educacionais integradas.
- e) Realizar seminários, encontros e outros eventos – tanto no espaço da escola quanto nos espaços de vivência dos alunos – com os pais dos educandos, pelo menos duas vezes ano, para que assim se fortaleça a aproximação entre escola, pais, alunos e demais sujeitos e contribua para o repensar da prática pedagógica e do processo ensino-aprendizagem. Servindo também para a elaboração de novas temáticas possíveis de ser trabalhadas, conforme as necessidades dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra.
- f) Promover encontros de formação político-cultural com seus educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação Educacional e outros documentos oficiais:

A – Leis, Decretos e Portarias:

BRASIL. *Decreto Lei Nº 15.149 de 1º de Dezembro de 1921*. Jornal O Liberal, Pará, 18 de Jun. 1972, p.7.

_____. Ministério da Agricultura. *Decreto Lei Nº 9.613/ 1946*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: D.O. U de 23 de Agosto de 1946.

_____. *Decreto nº 70.688, de 8 de junho de 1972*. Autoriza a transferência do Colégio Agrícola Manoel Barata , da sede atual, na localidade de Outeiro, Ilha de Caratateua, Município de Belém , para a Cidade de Castanhal, Município de Castanhal, Estado do Pará. Diário Oficial da União (Seção I-Parte I), Junho de 1972, p.8, Brasília.

_____. *Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979*. Altera a denominação dos Estabelecimentos de Ensino que indica, Brasília: D.O.U 05/09/1979.

_____. *Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e o capítulo III, incluindo os artigos de 39 a 41 da LDBEN, que tratam da Educação Profissional.

_____. *Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos – PROEJA, e da outras providências.

_____. *Decreto Lei Nº 6.095, de 24 de abril de 2007*. Trata sobre a criação dos IFET's – Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Brasília – DF, 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61*. Coletânea A.E.C do Brasil, Rio de Janeiro: GB, 1968.

_____. Lei 5692 ,de 11 de agosto de 1971. In: BREJON, Moysés (org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

PARÁ. Decreto Lei nº 1957 de 17 de Novembro de 1920, Auctoriza o Governo do Estado a entrar em Accordo com o Governo Federal para a criação de um Patronato Agrícola neste Estado. In: Colleção Leis do Estado do Pará, anno de 1920, p.101.

B – Acordos, Planos, Programas, Relatórios, Documentos - Base, Pareceres e outros:

BRASIL. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico* . Brasília: MEC, 2000.

_____. *Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas*. Brasília, MEC/ SENETE, 1990.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº16/99, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.In: *Educação*

Profissional: Legislação Básica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 5º ed. Brasília: SEMTEC, 2001, p.19-50.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica. *Legislação básica*. 6. ed. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: Legislação Básica*. 5º ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Diretoria de Ensino Médio. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Cadernos de Subsídios*. Brasília – DF, 2004.

_____. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília – DF, 2007.

BRASIL/IBGE. *Censo escolar e demográfico 2001*.

_____. *Censo escolar e demográfico 2006*

_____. *Censo escolar e demográfico 2008*.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL de Castanhal-PA. *Planejamento de Escola Fazenda*. 1973.

_____. *Regimento Interno da EAFC*. Brasília: D.O.U nº 170, 04/09/1998.

_____. *Curso técnico de nível médio em Agropecuária com ênfase em Agroecologia para jovens e adultos de áreas da Reforma Agrária da Região Nordeste do Pará*. Castanhal, 2005.

_____. *Encontro Pedagógico: “Refletindo sobre os Avanços e Desafios do Ensino Médio Integrado na EAFC – PA”*. Castanhal – Pará: 2009.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. *Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense*. Pará, 2005.

_____. *Cadernos de textos: contribuições para o debate*. Belém, 2007.

MANOEL BARATA Disse Adeus. *O Liberal*, Belém, 18 jun.1972. Caderno de Domingo, p.7.

C – Livros, Artigos, Dissertações, Teses, Boletins e demais publicações:

ANDRADE, Manuel Correia de. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *O Brasil e a questão agrária*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

ANDRADE, Regina Márcia; DI PIERRO, Clara Maria; MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M. S. Azevedo de. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo M. de...[et al.] – Belém: EDUFPA, 2007.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- BENJAMIN, César e CALDART, Roseli. S. *Projeto popular e escolas do campo: Por uma básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3, 2001.
- BOF, M. Alvana. (Org.). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Virtudes para um outro Mundo Possível*, vol. II: convivência, respeito, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CALDART, Roseli. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, R. PALUDO, C. e DOLL, Johannes. (Orgs.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.
- CANTO, Otávio do. *Várzea e varzeiros da Amazônia*. Belém: MPEG, 2007. (Coleção Eduardo Galvão).
- CASTELLAR, Sonia. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, Olgamir. F de. *Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CASALI, Derli. *Caminhos Para Uma Educação do Campo*. Disponível em <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=13211>> Acesso em: 22/02/2007.
- CAVALCANTI, L. de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- COSTA, Marisa V. (Org.) *A escola tem futuro? 2ª ed.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- COSTA NETO, Canrobert. Diversidade social e tecnológica em unidades de produção familiar. In: LIMA, Eli. N., DELGADO, G. N. e MOREIRA, R. J. (Orgs.). *Mundo Rural IV: configurações rural-urbanas: poderes e políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Edur, 2007.
- CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs). *Ensino médio integrado; concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 83-105.
- DUARTE, Antônio Valdir Monteiro. *Memórias (in) visíveis: narrativas de velhos sobre suas infâncias em Belém do Pará (1900-1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: UFPA, 2008.
- DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FERNANDES, Bernardo M. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 1999. Coleção Por Uma educação Básica do Campo.
- _____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro*. São Paulo: Currículo Sem Fronteiras, 2003.

_____. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 92).

_____. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo M., MARQUES, Marta. I. M. e SUZUKI, Júlio. (Orgs.). *Geografia Agrária: teoria e poder*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi e GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 24ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura).

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, MARIA, Ciavatta e RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. 4 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil cidadão).

_____. *Pedagogia da Práxis*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____ e ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire, nº. 5).

GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STÉDILE, J. Pedro. (Coord.). *A questão agrária hoje*. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. *Espaços de Esperança*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HESPANHOL, Nivaldo Antonio. O desenvolvimento do campo no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, MARQUES, Marta I. Medeiros e SUZUKI, Júlio Cesar. (Orgs.). *Geografia Agrária: teoria e poder*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JESUS, José Novais. Escola Família Agrícola: uma proposta de educação em desenvolvimento no campo e do campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de, SILVA, Virginia Costa e ZULEIKA, Pacheco. (Orgs.). *Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo*. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

JESUS, Sonia M. S. Azevedo de. O Pronera e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina, DI PIERRO, Maria Clara, MOLINA, Mônica

Castagna e JESUS, Sônia M. Santos de. et al. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

_____. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar J; NERY, Irmão José I. e MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por Uma Educação Básica do Campo*. (Memória). Brasília, DF: 1999.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº 70, (15-39), abril de 2000.

_____. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

KNIJNIK, Gelsa. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LIBÂNIO, José C. *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. Goiânia, 2005. (Artigo).

LINHARES, Maria Yedda e SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

MARX, Karl e Engels, F. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Contexto, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOLINA, Mônica. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

_____. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Regina Márcia; DI PIERRO, Clara Maria; MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M. S. Azevedo de. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o Ensino).

_____. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, J. Pedro. (Coord.). *A questão agrária hoje*. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Clara Costa. *A educação como processo auto-organizativo: fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Portugal: Ed. Instituto Piaget, 1999.

- OLIVEIRA, Gleice I. da Costa. *De Patronato agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: UFPA, 2007.
- PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna*. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- PINTO, José M. de Resende. O Desafio da Educação do Campo. In: BOF, M. Alvana. (Org.). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- RAMOS, Marise Nogueira. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.283-309.
- RESENDE, Márcia Spyer. *A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1989 (Coleção Educação Popular nº. 5).
- ROCHA, Genylton O. Rego da. *A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)*. 1996. 298p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo), São Paulo: PUC, 1996.
- _____. “Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil”. In: *Geografia, Política e Cidadania*. Nº 15. São Paulo. Terra Livre, 2000, pp. 129-144.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- SANTOS, Akiko. *Didática sob a ótica do Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.
- SANTOS, Aparecida de F. Tiradentes dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTOS, Clarice A. dos. (Org.). *Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006. (2ª reimpressão. Coleção Milton Santos; 1).
- _____. *Pensando o Espaço do Homem*. 5 ed. São Paulo: EDUSP, 2007. (1 reimpressão. Coleção Milton Santos; 5).
- SILVA, E. B de. *Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista*. São Paulo: Xamã, 2004.
- SILVA, Lenyra Rique da. *A natureza contraditória do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A.: Quem ganha e Quem Perde no Mercado do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Tânia Suely N. *Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: para além dos limites institucionais e estruturais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: UFPA, 2008.

SOARES, Ana M. Dantas. *Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* 2003. 242p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade), Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

_____ e OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. Ensino Técnico Agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita?. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). *Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p.175-189.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção educação).

SOUZA, Maria. A. de. *Educação do campo: propostas de práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOBRAL, Francisco José Montório. *Novos desafios para a educação do campo*. Palestra apresentada no Seminário Nacional de Educação Profissional, do PRONERA-INCRA, em 04/06/2008, em Luziânia/GO. Disponível em <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/redestematicasdeater/formaodeagentesdeater/contents/photoflow-view/content-view?object_id=886981> Acesso em 27/03/2009.

SCALABRIN, Rosemeri & CORDEIRO, Georgina K (orgs.). *Educação Cidadã: a experiência do PRONERA na transamazônica*. Belém: Nossa Gráfica, 2005.

SPOSETO, M. E. B. e ARTHUR, M. W. (Orgs). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TEODORO A. e VASCONCELOS, Maria L. (Orgs.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

VESENTINI, José William (org.). *Geografia e Ensino: Textos Críticos*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. 2 ed. Editora brasiliense, 1991.

Sítios da web pesquisados:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 23/03/2007.

<<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3984>> Acesso em 13/11/2007.

<<http://www.mda.gov.br/portal/>> Acesso em 23/03/2007.

<<http://www.adital.com.br/site/noticia/asp?idioma=PT&cod=28841>> Acesso em 14/10/2008.

ANEXOS

A – Estrutura do Diagnóstico Rápido Participativo.

B – Roteiro da entrevista realizada com os educandos do Pronera.

C – Roteiro da entrevista realizada com os educandos das turmas (2ª e 3ª séries) regulares da escola.

D – Questionário aplicado em sala com os educandos do Pronera.

E – Roteiro das entrevista realizada com os educadores da escola.

OBS: A realização das entrevistas com os educandos – da turma do Pronera e das demais turmas regulares – e os educadores da escola foram orientadas a partir das perguntas básicas aqui apresentadas, no entanto dadas as respostas dos sujeitos entrevistados o diálogo foi fluído, o que permitiu se chegar e ir além das informações desejadas.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CASTANHAL
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA –
PRONERA
DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO DOS GRUPOS FAMILIARES
(Planilha de apoio)

1. AGRICULTOR(A)	
Nome:	Apelido:
Naturalidade:	Procedência (Origem):
Nome do cônjuge/companheiro:	
Assentamento:	Idade:
1 - Trajetória da família e motivo da migração (entender a história de vida antes do assentamento, saber a experiência com agricultura que já teve)	
2. REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS E DE RECIPROCIDADE (relações de parentesco direto, compadrio, troca de trabalho, etc.)	

Questões levantadas/temáticas que foram observadas durante o diagnóstico:

1. Quais as atividades (econômicas) desenvolvidas pela família? Observar qual o (s) sistema (s) de produção, criação, etc.
2. Como os produtos são comercializados? (onde, de que forma, despesas, forma de pagamento, preço, para quem vende, etc.)
3. A comercialização é permanente com os mesmos lugares ou busca-se sempre outros? Quais os principais compradores?
4. Quais os problemas enfrentados com toda esta dinâmica? Assistência técnica, apoio/investimentos financeiros, créditos, etc.

5. Em relação aos produtos que se necessita, como é feito o consumo doméstico? (de fora da unidade de produção: roupas, alimentação): produtos, forma de aquisição, local, preço, tempo em que comprou e despesa mensal da família – se possível buscar fazer uma estimativa com o agricultor.
6. Quais as fontes de renda além do estabelecimento agrícola familiar? (empreita, aposentadoria, funcionário público, etc.)
7. Observar a situação atual e as perspectivas da família e (verificar o que ele acha do trabalho coletivo, qual sua perspectiva no assentamento)
8. Quantos são os membros da família?
9. Quanto à escolaridade, quantos membros da família estão estudando (as informações coletadas tangeram sobre idade, séries que estão cursadas, abandono da escola, motivo (s) do abandono e se os (as) agricultores (as) possuem algum nível de estudo e qual é este).
10. A mão-de-obra familiar disponível (a quantidade e a qualidade, as divisões de gênero e de idade, os períodos de disponibilidade, etc.);
11. Os meios de produção disponíveis - terra, instalações e equipamentos (a quantidade e a qualidade, a modalidade de aquisição, os períodos de disponibilidade, a utilização efetiva)
12. A quantidade de **mão-de-obra** disponível, sua origem (familiar ou assalariada) e seus conhecimentos, a divisão de trabalho adotada, as relações de autoridade, etc.

ANEXO B – Roteiro da entrevista realizada com os educandos do Pronera.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1 – Na sua visão, qual avaliação que você faz a respeito dos estudos que está recebendo na escola?
- 2 – Qual o seu pensamento sobre o modelo de educação e ensino recebidos, considerando a Pedagogia da Alternância.
- 3 – A metodologia do Programa é boa? Facilita ou dificulta a vida e o aprendizado?

ANEXO C – Roteiro da entrevista realizada com os educandos das turmas (2^a e 3^a séries) regulares da escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 – Qual a sua visão a respeito da prática que é exercida através do modelo de ensino usado com a turma do Pronera?

2 – Quais as suas principais dificuldades enfrentadas na escola no que tange a sua formação?

3 – Comparando o modelo de ensino do Pronera com o ensino recebido pelas demais turmas da escola, a exemplo da sua, qual você julga ser mais adequada para a formação dos educandos?

4 – Para você, o ensino da escola está voltado para quem? Para a agricultura familiar ou o agronegócio?

ANEXO D – Questionário aplicado em sala com os educandos do Pronera.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

- 1 – O que vocês pensam sobre o Pronera?
- 2 – Como acreditam que o mesmo pode contribuir para sua formação?

ANEXO E – Roteiro da entrevista realizada com os educadores da escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1 – Você conhece o Pronera? E como você avalia o Programa?
- 2 – Como você avalia a Pedagogia da Alternância na escola?
- 3 – Em sua avaliação, você acredita que o funcionamento da turma do Pronera na escola mexeu com sua dinâmica em termos de propostas de trabalho e estrutura educacional?
- 4 – Como você vê a possibilidade da eventual adoção da metodologia da Pedagogia da Alternância pela EAFC para as demais turmas? Você acredita que seria melhor ou pior em termos das relações de trabalho?