

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

DISSERTAÇÃO

ANÁLISE DO DISTANCIAMENTO ENTRE A ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE ARAGUATINS E OS
ASSENTAMENTOS DO BICO DO PAPAGAIO

ISA FERNANDES DE SOUZA

2009



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

**ANÁLISE DOS DISTANCIAMENTO ENTRE A ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE ARAGUATINS E OS
ASSENTAMENTOS DO BICO DO PAPAGAIO**

ISA FERNANDES DE SOUZA

Sob a Orientação do Professor
Canrobert Costa Neto

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

Seropédica, RJ
Abril de 2009

630.709817

S729a

T

Souza, Isa Fernandes, 1964-

Análise do Distanciamento entre a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e os Assentamentos do Bico do Papagaio/ Isa Fernandes Souza - 2009.

104 f. : il.

Orientador: Canrobert Costa Neto.

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

Bibliografia: f. 94-100.

1. Ensino agrícola - Tocantins -
Teses. 2. Escolas rurais -
Tocantins - Teses. 3. Escola
Agrotécnica Federal de Araguatins -
Tocantins - Teses. I. Costa Neto,
Canrobert. 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**

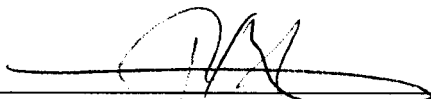
ISA FERNANDES DE SOUZA

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 08/07/2009.



Canrobert Costa Neto, Dr. UFRRJ



Paulo Roberto Raposo Alentejano, Dr. UERJ



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ

“Antes do compromisso,
há a hesitação, a oportunidade de recuar,
uma ineficácia permanente.
Em todo ato de iniciativa (e de criação),
há uma verdade elementar
cujo desconhecimento destrói muitas idéias
e planos esplêndidos.
No momento em que nos comprometemos de fato, a
Providência também age.
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar;
coisas que de outro modo nunca ocorreriam.
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,
fazendo vir em nosso favor todo tipo
de encontros, de incidentes
e de apoio material imprevistos, que ninguém
poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.
Começa tudo que o que possas fazer,
ou que sonhas poder fazer.
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.”

Goethe

Dedico
Dedico essa dissertação a **Deus**, em quem passei a ter, a cada desafio, mais fé.
A meu Pai, **Geraldo Garcia** que com seu sorriso escondido por trás dos bigodões, amaria
esse momento. Mas acredito que esteja feliz por mim onde estiver.
A minha Mãe, **Lenirde**, que demonstra todo o seu amor através de seu excesso de zelo com
os que ama, além de ter-me feito acreditar que sou uma pessoa inteligente.
Ao meu filho **Gabriel**, que contribuiu suportando meu stress e fazendo total silêncio nos
meus momentos de concentração.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **Canrobert Costa Neto**. Pelo incentivo e palavras de ânimo, assim como a tranquilidade e paz que nos transmite, além de seu admirável conhecimento, dos encaminhamentos e das sugestões que resultaram nesse trabalho.

À Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Prof. Dr. **Gabriel de Araújo Santos** e a Prof. Dra. **Sandra Barros Sanches**, minha grande admiração pela competência, organização e conhecimento que possuem, além da bondade, alegria e acolhimento de ambos, meu profundo agradecimento.

Aos Secretários do PPGEA **Nilson de Carvalho e Marize Setúbal**, que tantas vezes trouxeram esclarecimentos e orientações valiosíssimas.

Aos meus colegas e amigos para toda a vida **Ângelo, Edivaldo, Fábio, Inaldo, Ivonete, Jaime, Márcia e Ribamar**, obrigada pelo companheirismo, pela força e pela alegria que fizeram com que tudo ficasse mais leve.

A Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e ao Diretor-Geral desta instituição de ensino, **Francisco Nairton do Nascimento**, pela oportunidade de realização deste curso e pela transparência, democracia e clareza com as quais conduz sua gestão.

À minha tia Terezinha Dantas de Souza, pelo seu exemplo e compromisso com a educação.

Aos moradores dos Assentamentos Rurais Maringá e Oziel Pereira, pela contribuição essencial a esse trabalho, sem a qual nada teríamos feito, além do exemplo de coragem, perseverança e respeito demonstrados.

Aos meus alunos **Ivanildo e Neila Paula**, pela contribuição dada, pela dedicação demonstrada na introdução e apresentação aos seus mundos.

Ao Sr. **Leomar Gonçalves**, Engenheiro Agrônomo do INCRA, que contribuiu com importantes informações sobre os assentamentos da região.

À Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e ao Diretor-Geral **Edinaldo**, por oportunizar meu estágio pedagógico e pela amizade e atenção com as quais me recebeu.

Ao **RURALTINS** e seus servidores, por me oportunizarem o estágio profissional, me acolherem tão bem e fornecerem todos os esclarecimentos requisitados.

A todos os meus irmãos: **Iêda, Iara, Geraldinho e Iane**, simplesmente por existirem.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AA – Aprendizados Agrícolas
ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária
ARNTAOAP – Associação Roseli Nunes dos Trabalhadores do Assentamento Oziel Alves Pereira
BA – Bahia
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações rurais
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CPT – Comissão Pastoral da Terra
COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
CONCRA – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COOPTER – Cooperativa de Trabalhadores de Assistência Técnica e Extensão Rural
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DAP – Diretor Administrativo
EAFA – Escola Agrotécnica federal de Araguatins
EDURURAL – Programa de Extensão e Melhoria par o meio rural
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
ETR – Estatuto do Trabalhador rural
FETAPE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FO – Folha de Observação
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GETAT – Grupo Executivo das Terras do Araguaia e Tocantins
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOEA – Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MA – Maranhão
MEPES – movimento Educação Promocional do Espírito Santo
MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MÊS – Ministério da Educação e Saúde
MFR – Maison Familiare Rurale
MST – Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra
PA – Pará
PA – Patronatos Agrícolas
PA – Projeto de Assentamento
PE – Plano de Estudo
PCB – Partido Comunista Brasileiro

PC do B – Partido Comunista do Brasil
PDA – Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PIB – Produto Interno Bruto
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas Culturais para o meio rural
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RURALTINS – Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPLAN – Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente do Estado do Tocantins
SIAFI – Sistema Integrado de Administração financeira Federal
TO – Tocantins
UDR – União Democrática Ruralista
UEP – Unidade Educativa de Produção
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB – Universidade de Brasília
UNITINS – Universidade do Tocantins
USAID – United States Agency for International Development

RESUMO

SOUZA, Isa Fernandes. **Análise do Distranciamento entre a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e os Assentamentos do Bico do Papagaio**. 2009. 104p. 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 Escola Agrotécnica Federal de Araguatins- (EAFA) é a única escola que oferece cursos técnicos ligados à agropecuária num raio de 400 quilômetros, que abrange os estados do Maranhão, Pará e Tocantins. A grande maioria de seus alunos são jovens provenientes de centros urbanos e também do campo, filhos de pequenos e médios produtores rurais. O que nos chamou a atenção foi a quase inexistência de jovens oriundos de assentamentos rurais, já que a região onde se localiza a EAFA concentra um dos maiores números de assentamentos rurais do Brasil. Este trabalho tem por objetivo central analisar as causas que levam esses jovens a não estudarem nessa instituição de ensino, já que a mesma localiza-se relativamente próxima às suas residências e forma técnicos ligados à agricultura e pecuária, atividades que fazem parte de seu universo. Diante da questão levantada, realizamos uma pesquisa através de entrevistas e questionários com os jovens e seus pais nos assentamentos rurais Oziel Pereira e Maringá, localizados nos municípios de Cachoeirinha e Araguatins, respectivamente, além dos docentes da EAFA. Através da análise das respostas e tabulação de dados confirmamos as hipóteses levantadas, onde pudemos constatar que os jovens assentados não procuram a EAFA por não conhecerem a sua estrutura, por não haver divulgação dessa escola nem nos assentamentos rurais da região, por necessitarem permanecer nos assentamentos para auxiliar aos pais no trabalho e pela impossibilidade financeira de seus pais de os manterem nessa escola, além da baixa escolaridade.

Palavras Chave: Assentamentos Rurais, Educação, Exclusão.

ABSTRACT

SOUZA, Isa Fernandes. **Analysis of the distancing between the Federal agriculture Technical School in Araguatins and Bico do Papagaio's settlements.** 2009. 104p. Dissertation (Master's Science in Agricultural Education), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

The Federal Agriculture Technical School in Araguatins (EAFA) is only school that offer technical courses in beef productive and agriculture around 400 KM (four hundred kilometers) that include the states of the Maranhão, Pará and Tocantins. Most students are young come from urban center and from the field, sons of little and average rural producers. The inexistence of young come from rural settlement arrest us attention because the region where the EAFA is localized there are the largest number of the rural settlements of the Brazil. This work aim to analyse the field youngs' causes don't study in this Learning Institutiocion and to be it localized near their homes and beef production and agriculture technician graduate, activities of this universe. In front of question raised up we realized up, realize a research through interview and questionnaire with the youngs and their parents in rural settlements called Oziel Pereira and Maringá, localized in the municipality of Cachoeirinha and Araguatins, respectable, beyond of the docents from EAFA. Through analysis of answers and tabulation of foundation information we confirm the risen hypothesis, then we could ascertained that the field youngs don't seek the EAFA, because they don't know school's structure, due to there aren't divulgation from this school in rural settlements of the region, including this field youngs have to staying at the settlements to order to help their parents at work and by financial impossibility of their parents to support them in this school. Beyond scholastic level low.

Key word: Settlements Rural. Education. Exclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
1. UM POUCO DE HISTÓRIA	4
1.1. Métodos e Práticas das Escolas Agrícolas e Agrotécnicas no Brasil	4
1.2. A Educação do Campo	9
1.3. Os Movimentos Sociais No Campo.....	13
1.4. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).....	17
1.4.1. A Escola e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	21
1.5. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	24
1.5.1. O Público do PRONERA.....	25
1.5.2. O PRONERA na construção da pedagogia do campo	26
1.7. A Relação PRONERA, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância	30
CAPÍTULO II	32
1. O LOCAL DA PESQUISA	33
1.1. O Estado, a Região, o Município, a EAFA e os Assentamentos	33
1.2. A Criação do Estado do Tocantins – Como Tudo Começou.....	34
1.2.1. Aspectos físicos, econômicos e populacionais do Estado do Tocantins	37
1.3. A Região do Bico do Papagaio: os Conflitos Pela Posse da Terra e a Política de Assentamentos	40
1.4. Reconstituição Histórica do Município de Araguatins	42
1.4.1. Características da cidade de Araguatins	44
1.5. Histórico da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins –Tocantins - (EAFA-TO)	45
1.5.1. Recursos humanos e didáticos da EAFA.....	47
1.5.2. Quadro de servidores	49
1.5.3. As Transformações sofridas através dos Decretos	50
1.5.4. Os Cursos oferecidos pela EAFA	54
1.6. Situando os Assentamentos	54
1.6.1. O Assentamento Oziel.....	55
1.6.2. Situando o Assentamento Maringá.....	62
CAPÍTULO III	68
1. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
1.1. Procedimentos Metodológicos.....	70
1.2. Os Contatos nos Locais da Pesquisa.....	72
1.3. Análise de Dados	74
1.4. Resultados e Discussões	76
2. CONCLUSÃO	91
3. SUGESTÕES	93
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	94
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação tem se constituído num elemento de fundamental importância para que um povo se identifique e posicione-se em relação a sua concepção de vida. Essa educação nasce através da relação que o homem tem com o mundo e com o seu próximo, como uma tentativa de entender a realidade e até de melhorá-la. A escola teria como objetivo formalizar e sistematizar essa educação.

No Brasil, a educação formal é bastante deficitária e percebemos que essa situação torna-se ainda mais delicada quando voltamos nossos olhares à educação do campo, onde vemos que seus habitantes sofrem com a falta de escolas e que quando estudam, o fazem em escolas precárias, com escassos materiais didáticos e professores mal preparados e mal remunerados.

A realidade desses camponeses também se reflete na educação do Estado do Tocantins, especialmente entre os jovens que moram em assentamentos rurais, onde encontramos mais de trezentos assentamentos implantados e apenas 63 escolas, sendo que a quase totalidade delas ministra apenas o Ensino Fundamental.

Esses assentamentos rurais estão especialmente concentrados na região do Bico do Papagaio, área localizada ao norte do Estado do Tocantins, que recebe esse nome pelo fato de o encontro dos rios Araguaia e Tocantins nesse local formarem um contorno que se assemelha ao bico de um papagaio. Essa região é nacionalmente conhecida por ter sido palco da guerrilha do Araguaia nas décadas de 1960 e 1970 e pelo grande número de conflitos rurais gerados na disputa pela posse da terra na década de 1980, que teve como marco o assassinato do padre Josimo. Nessa região também localiza-se a Escola Agrotécnica Federal de Araguaia (EAFA), que ministra cursos técnicos na área de agropecuária e possui cerca de 600 alunos provenientes de várias regiões dos Estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Esses alunos são oriundos da cidade e também do campo, sendo estes últimos, filhos de pequenos e médios proprietários rurais.

Fazendo parte do quadro de docentes da EAFA há catorze anos como professora de História e convivendo diariamente com esses jovens, percebemos que a EAFA é pouquíssimo freqüentada por alunos provenientes dos assentamentos rurais da região e ficamos intrigados, pois, como a referida instituição de ensino localiza-se tão próximo a esses assentamentos e dedica-se a cursos ligados à agropecuária, presumimos que a mesma deveria atrair tais jovens. Pudemos comprovar a quase inexistência desses alunos na EAFA através de consulta às fichas de inscrições dos candidatos aos cursos oferecidos pela mesma e, a partir dessa confirmação resolvemos procurar os motivos que levaram a esse distanciamento.

Diante dessa questão, resolvemos levantar as seguintes hipóteses para justificar a presença de tão poucos alunos assentados na EAFA:

- Os jovens assentados não freqüentam a EAFA porque não a conhecem de fato. Apesar de já terem ouvido falar dela e sequer sabem da existência do Exame de Seleção para seu ingresso;
- Eles não Estudam na EAFA porque essa instituição de ensino não divulga a escola nem seu exame de seleção nos assentamentos, nem nas escolas onde eles estudam;
- O nível de ensino das escolas na zona rural não permite que os jovens assentados concorram com outros candidatos ao ingresso na EAFA;
- A necessidade dos jovens assentados de permanecerem no campo para ajudar aos pais os impede de procurar a EAFA;
- Os jovens dos assentamentos rurais não estudam na EAFA porque seus pais não possuem condições financeiras para arcar com as despesas de sua manutenção na escola;

- A não adoção do método da Pedagogia da Alternância pela EAFA impossibilita esses jovens de estudarem na EAFA, devido aos mesmos não poderem ausentar-se de seus assentamentos durante todo o ano letivo, já que necessitam ajudar seus pais no trabalho do campo.

Diante das hipóteses levantadas, decidiu-se por organizar do ponto de vista metodológico, uma pesquisa qualitativa nos assentamentos Oziel Pereira e Maringá, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos com jovens assentados com idades entre 13 e 20 anos, que é a média de idade dos jovens que freqüentam a EAFA e com pais que possuem filhos nessa mesma faixa etária. A escolha do assentamento Oziel Pereira para essa pesquisa foi motivada pelo fato de dois jovens residentes nesse assentamento estudarem na EAFA e do assentamento Maringá também por uma jovem desse assentamento estudar na EAFA.

Realizamos ainda entrevistas semi-estruturadas com três docentes da EAFA e questionários semi-abertos com todos os docentes dessa instituição de ensino.

O presente trabalho foi dividido em três capítulos, que assim se apresentam:

- O Capítulo I pretende, através de uma revisão de literatura, sistematizar os métodos e práticas das escolas agrícolas no Brasil, assim como as escolas agrotécnicas, a educação do campo, Os movimentos sociais no campo, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a escola e o MST, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e a Pedagogia da Alternância, assim como a relação entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, os movimentos sociais no campo e a Pedagogia da Alternância.

- No capítulo II buscou-se mostrar o local da pesquisa, demonstrando os aspectos físicos, econômicos e populacionais do Estado do Tocantins, Estado onde se localizam a EAFA e os assentamentos Oziel Pereira e Maringá, onde procuramos também esclarecer sua construção histórica. Mostramos também a região do Bico do papagaio com seus conflitos pela posse da terra e a política de assentamentos na região, além da reconstrução histórica do município de Araguatins, assim como as suas características geográficas. Abordamos ainda a estrutura física e administrativa da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, bem como as transformações sofridas ao longo de sua história através dos decretos federais. E por fim, situamos os assentamentos Oziel Pereira e Maringá, que foram escolhidos para a pesquisa.

- No Capítulo III, abordamos materiais e métodos realizados na pesquisa e em seguida, conclusões, considerações finais e referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

Mesmo que não percebamos, nossa práxis,
Como educadores, é para a libertação dos seres humanos,
Sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação
Paulo Freire.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA

1.1. Métodos e Práticas das Escolas Agrícolas e Agrotécnicas no Brasil

A história do ensino técnico profissionalizante no Brasil, desde o início de sua sistematização pedagógica, até os dias atuais, é vista de maneira dualista e segregacionista.. No período colonial, os ofícios eram passados de pai para filho tendo os mesmos, um sentido tanto segregacionista (pois trabalho era coisa de escravos) quanto correcional.

A primeira tentativa de criação de uma escola de ensino agrícola deu-se logo após a chegada da Família Real ao Brasil, quando o príncipe-regente D. João escreveu a Carta Régia em 1812, solicitando sua criação com o objetivo de melhorar as técnicas de produção. Solicitação que se limitou ao papel, pois a primeira escola agrícola do Brasil só seria criada por seu neto D. Pedro II em 1885. O adiamento da construção das escolas agrícolas pode ser explicado pelo fato de o Brasil Império ter mantido os mesmos moldes de produção do período colonial, ou seja, continuou utilizando o trabalho escravo, o que tornava desnecessária a utilização de mão-de-obra especializada livre no mercado.

Com a gradual abolição da escravatura, o Imperador D. Pedro II decidiu criar em 1885, a Escola de Santa Cruz. Esta, tinha por objetivo principal profissionalizar os filhos dos ex-escravos, que estavam crescendo em grande número, devido às leis abolicionistas que vinham se sucedendo, como a lei Eusébio de Queirós e a do Ventre Livre. Com a abolição, tornou-se inevitável a redefinição das formas de trabalho, levando os latifundiários a temerem uma crise na agricultura por falta de mão-de-obra. Além do mais, a Lei de Terras legitimou a propriedade de terra nas mãos de poucos, fazendo-se necessário então, que houvesse uma modernização nas técnicas de produção agrícola, pois estas eram bastante rudimentares. Percebe-se que o Brasil estava passando nesse momento, por mudanças através do desenvolvimento das forças produtivas.

Na República Velha, o discurso oficial do governo passou o ser o da criação de escolas que ensinassem aos filhos dos pobres algum tipo de trabalho manual, para evitar que os mesmos tornassem-se vagabundos ou alcoólatras, como justifica Venceslau Brás, na citação de Machado

A criminalidade aumenta: a vagabundagem campeia: o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime. [...]Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista a escola e não apenas um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base (1989, apud SOARES, 2002, p. 05).

Com essa justificativa, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices através do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Essas escolas não se articulavam com os outros graus de ensino, possuindo um caráter terminal, formalizando assim, a dualidade estrutural do ensino técnico profissionalizante que percebemos nesse tipo de escola até os dias atuais. Muitos autores consideram que as Escolas de Aprendizes e Artífices são as primeiras escolas de ensino técnico profissionalizante no país.

Nesse período, o Ministério da Agricultura era responsável pelo Ensino Agrícola no Brasil e instituiu os Patronatos Agrícolas (PA) e os Aprendizados Agrícolas (AA), numa tentativa de atender as necessidades dos fazendeiros e evitar que o filho do homem do campo migrasse para as cidades. O Aprendizado Agrícola, que funcionava em grandes fazendas e em

regime de internato, era destinado a jovens entre 14 e 18 anos de idade e comprovadamente filhos de pequenos agricultores. Lá, eram ministrados o ensino das primeiras letras, o manejo do solo, das máquinas e implementos agrícolas, além de noções de higiene e criação animal. Esse curso elementar tinha a duração de dois anos. Essas escolas transformaram-se em verdadeiros viveiros de mão-de-obra, disponibilizando os alunos aos fazendeiros da região, que os recrutavam de forma gratuita para os trabalhos temporários realizados em suas fazendas. Os Patronatos Agrícolas eram instituições, de acordo com Siqueira

Que tinham por objetivo principal o aproveitamento de menores abandonados ou sem meio de subsistência, aos quais seriam dados os cursos primário e profissional. Porém, a criação destes Patronatos encontra-se intimamente ligado ao regime de colonato já que no decreto de sua criação, Dec. 12.893 de 20/02/1918, já estava prevista a “posse de um lote de terras, em determinado núcleo colonial, livre de despesas e mais a quantia de duzentos mil reis” para o aluno que concluísse o curso profissional com aproveitamento. Assim sendo, o ensino agrícola cumpria algumas funções importantes, como a de fornecer mão-de-obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; a de aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como meio correccional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta (1987, p. 29).

Os Patronatos Agrícolas criados em 1918 tinham dupla função: serviam como uma alternativa à questão social urbana, constituindo-se numa alternativa às prisões das cidades e para promover a auto-subsistência e manutenção, como diz o decreto nº. 12.893 de fevereiro de 1918, ao criar os Patronatos Agrícolas “o que se espera, pelo lado financeiro, é que sejam ao mesmo tempo campos de demonstração e campos de produção. É mister que tenham lucros e deixem resultados subsistindo a si próprios”. Os PAs eram destinados aos “desvalidos” da sorte, geralmente jovens órfãos com idade entre 10 e 16 anos e funcionava em regime de internato. Lá, eles aprendiam pecuária, jardinagem, pomicultura, jardinocultura, além do cultivo de plantas industriais. A criação dessas instituições de ensino, embora disfarçadas de cunho educativo, na realidade tinham como objetivo uma coerção extra-econômica de força de trabalho.

As transformações que o ensino agrícola brasileiro sofreu durante a República Velha, é resultado das necessidades que surgiram no processo produtivo, gerado pela necessidade de garantir o desenvolvimento do país e a manutenção das classes dirigentes do setor agrário.

A mesma política segregacionista utilizada em relação à educação agrícola na República Velha, teve continuidade na Era Vargas, que se desenrolou através do Governo Provisório (1930-1934); do governo Constitucional (1934-1937) e do período da Ditadura do Estado Novo (1937-1945), que mesmo tendo como prioridade o desenvolvimento industrial, não deixou de lado o interesse pelo setor rural, até mesmo porque a base da economia brasileira ainda era a agroexportação.

Através das reformas criadas pelo ministro Gustavo Capanema, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola pelo Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 que, segundo Soares “acenava com uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, o que se limitava a uma formação correlata, isto é, o acesso ao ensino superior só poderia se dar para curso da área agropecuária” (2002, p. 08). Essa medida serviu apenas para ocultar a separação existente entre o tipo de ensino destinado aos filhos das elites que conduziam o país e o tipo de ensino destinado à maioria da população brasileira.

Os membros do Ministério da Educação e Saúde (MES) passaram a defender que as escolas primárias deveriam excluir o ensino agrícola, pois esse tipo de ensino sobrecarregaria as crianças de trabalho. Em consequência dessas discussões, foi publicado em março de 1933 o decreto-lei nº 23.973, determinando que o ensino agrícola deveria ser dividido em três

curso distintos: o Ensino rural, com duração de dois anos, tendo o objetivo de formar o trabalhador rural, onde para frequentá-lo, o jovem deveria ter a partir de 12 anos de idade e alguma “instrução primária”; o Ensino Agrícola Básico, com duração de três anos, sendo destinado exclusivamente aos jovens a partir dos 14 anos e que tivessem concluído o primário completo, sendo este objetivado à formação de capatazes para o trabalho; e o Curso de Adaptação, que era destinado ao público adulto de qualquer sexo ou idade, não exigindo qualquer diploma ou qualificação anterior e de duração rápida. Por ser um curso voltado para o trabalhador adulto e analfabeto, o mesmo não tinha calendário formal, podendo ser ministrado em qualquer época do ano. Através desse Decreto, o ensino agrícola perdeu a sua característica de instituição semi-prisional e passou a ter um caráter exclusivamente profissionalizante.

As escolas agrícolas, subsidiadas pelo Ministério da Agricultura, contavam com poucos recursos, o que motivou as frequentes reclamações por parte destas. O Ministério da Agricultura, por sua vez, alegava que o problema era a falta de repasse de verbas do Ministério da Educação e Saúde para que pudesse ser feita a manutenção de tais instituições. Mas essa situação mudou a partir de 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil se aliou aos Estados Unidos e recebeu recursos para dinamizar a formação dos trabalhadores rurais, para que eles pudessem produzir os gêneros alimentícios tão necessários à guerra em curso, além de importarem seus conhecimentos técnicos para aplicar nessas escolas. Essa influência norte-americana seria uma constante nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial quando no período da Guerra Fria, os Estados Unidos pretenderam imunizar o Brasil do perigo do comunismo, através do suposto desenvolvimento econômico decorrente dessa ajuda, como explica Siqueira

Na realidade, contudo, a preocupação da missão americana com o desenvolvimento do campo restringia-se à necessidade de haver um aumento da produção de alimentos a custos reduzidos, e de esvaziar os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do campo, que poderiam desestabilizar o governo e dificultar a instalação de indústrias dependentes do capital norte-americano (1987, p. 39).

Em 1945, o Ministério da Agricultura firmou um acordo com a Fundação Inter-Americana de Educação, com o objetivo de treinar professores brasileiros e Americanos especializados em ensino profissional agrícola, incluindo a ida de professores brasileiros para os Estados Unidos, para treinarem e adquirirem material e equipamentos destinados ao ensino no Brasil, surgindo da aliança entre esses dois países a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – a CBAR. Em 1946, quando foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), mais uma vez as modalidades de ensino agrícola passaram por uma reorganização. Essas instituições passaram a ter o lema “aprender a fazer fazendo” e ampliaram o número de alunos matriculados de 1.500 para cerca de 2.500 vagas nos dois anos que se seguiram à aprovação da LOEA. As antigas escolas agrícolas se reorganizaram em cinco modalidades: para o correspondente às séries iniciais do curso primário, foram criadas as Escolas de Iniciação Agrícola que ministravam os 1ª e 2ª anos do primeiro ciclo de Ensino Agrícola; nas Escolas Agrícolas foram ministrados o Ensino de Iniciação Agrícola e o Curso de Maestria, compreendendo os últimos anos do Curso Primário; as Escolas Agrotécnicas foram criadas para ministrar os Cursos Técnicos e Pedagógicos de 2º ciclo de Ensino Agrícola, além de ministrar os cursos de extensão, Especialização e aperfeiçoamento; Os Cursos de Aperfeiçoamento, Extensão e Especialização passaram a se destinar a formar especialistas que trabalhariam no Ministério da Agricultura; foram criados ainda os Centros de Treinamentos, destinados a formar trabalhadores rurais, preparar capatazes e raramente, professores do ensino rural. Esses Centros tinham em sua esmagadora maioria, um alunado adulto.

Percebemos que essas instituições de ensino tinham como principal objetivo formar pessoas para o trabalho, como nos mostra Mendonça

Para além de seu cunho “profissionalizante” e tecnicista, as novas instituições de Ensino Agrícola, criadas sob a CBAR priorizam a formação do trabalhador rural, afirmando-se enquanto escolas para o trabalho, embora se dedicasse, algumas delas ao aperfeiçoamento administrativo de quadros do Ministério da Educação (2005, p. 17).

Na década de 1950, a prioridade do ensino agrícola deixou de ser as práticas escolares para os adolescentes e as crianças e passou a se dedicar às intervenções de assistências técnicas e financeiras ligadas aos Estados Unidos, gerando mais um dos motivos para que os trabalhadores rurais viessem a se organizarem em cooperativas não de cunho político e sim, de cunho educativo, coincidindo com o movimento de organização dos camponeses no Nordeste brasileiro, as chamadas Ligas Camponesas.

Em 1961, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), o ensino dividiu-se em três fases, sendo elas: primário, médio e superior. O ensino médio continuou dividido em dois ciclos: ginásial e colegial. Diante dessas mudanças, as escolas de iniciação agrícola e de maestria agrícola foram dissolvidas, transformando-se em Ginásios Agrícolas, enquanto as escolas do segundo ciclo transformaram-se em Colégios Agrícolas. Os técnicos agrícolas oriundos desses colégios nas décadas de 1960 e 1970 passaram a ter uma formação voltada ao atendimento dos interesses do modelo modernizador instaurado no regime militar, bem como para atender a chamada “revolução verde” que estava sendo disseminada em todo o planeta, sendo esta caracterizada principalmente pela plantação em grandes áreas de monocultura, utilizando grande quantidade de defensivos agrícolas, retirando grande parte da vegetação nativa e provocando a erosão da terra e o assoreamento dos rios. Essa nova realidade do campo foi, como explica Navarro

Alicerçada no que foi genericamente intitulada de “revolução verde”, materializou-se de fato sob um padrão tecnológico o qual, onde foi implantado de forma significativa rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais e novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico quebrando a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado. Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então chamado de “moderno”, o mundo rural passou a subordinar-se, como mera peça dependente, a novos interesses, classes e formas de vida e de consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países. Esse período, que coincide com a impressionante expansão capitalista dos “anos dourados” (1950-1975), é assim um divisor de águas também para as atividades agrícolas, e o mundo rural (re)nasceria fortemente transformado, tão logo os efeitos desta época de transformações tornaram-se completos (2001, p. 84).

A Lei 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da profissionalização em nível de segundo grau, tornando ainda mais clara a distância entre o ensino propedêutico, destinado às elites e o ensino destinado aos pobres em geral. Nesse momento, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola no 2º Grau, onde ficou estabelecido que o técnico agrícola deveria qualificar-se para aumentar a produtividade e garantir a melhoria do desenvolvimento econômico em geral. Estabeleceu-se também o sistema de Escola-Fazenda em todo o país. Essas propostas demonstram claramente o forte intervencionismo do Estado, visando sustentar os interesses intercapitalistas. A obrigatoriedade da profissionalização em nível de 2º grau não teve êxito e, através da Lei nº. 7.044 de 1982 houve uma reorientação a respeito da reforma de 1971, e à medida em que a ditadura militar ia enfraquecendo, a função propedêutica do ensino do 2º grau ia sendo restabelecida, como explica Cunha “No Brasil, a

profissionalização compulsória no 2º grau sucumbiu diante da carência de recursos materiais e humanos, assim como diante da resistência dos estudantes, dos empresários e dos administradores das instituições educacionais” (2000a, p. 66).

Em meio a esse cenário de reestruturação da produção agrícola, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) através do Decreto nº 72.434 de 09 de julho de 1973. A COAGRI era um órgão que tratava especificamente do ensino agrícola, sendo o mesmo desvinculado do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo sua autonomia tanto financeira quanto administrativamente. A COAGRI, tinha como objetivo estruturar as Escolas-Fazendas, cujo princípio era “Aprender a fazer e fazer para aprender”, para que as mesmas pudessem atender às necessidades de aumento do número de técnicos agropecuários, devido a modernização da agricultura. Ela desrespeitava a estrutura regional das escolas, instituindo um padrão único a todas elas, sem respeitar suas diferenças culturais, o que lhe interessava era da produção da Escola-Fazenda, que conferia as escolas agrícolas em geral, um caráter autoritário

A política do ensino agrícola, implantada pela COAGRI, foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando identidade única a esta modalidade de ensino, e pelo equipamento das escolas para um ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas pela “Revolução Verde” (BRASIL, 2007, p. 14).

Em 04 de setembro de 1979, as escolas agrícolas mudaram seus nomes para escolas agrotécnicas federais, sendo cada uma delas acompanhada pelo nome da cidade em que se localizavam. Essa mudança aconteceu através do Decreto nº 83.935 de 1989. Nesse período, a COAGRI deixou de existir. Tendo sido a responsável pelas escolas agrotécnicas até o ano de 1986, ela foi extinta através do Decreto nº 96.613.

Com o fim do Período da Ditadura Militar e a redemocratização do Brasil, foi elaborada uma nova Constituição para o País, que foi promulgada em 1988. No seu período de elaboração, um grande grupo de educadores se mobilizou para que as novas leis educacionais garantissem uma formação cidadã, sem dualidades nem discriminações, algo tão comum em toda a história da educação brasileira. Esse mesmo grupo que acompanhou a elaboração da Constituição brasileira, acompanhou diligentemente o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, com o intuito de garantir tais reivindicações. Mas, ignorando as reivindicações dos educadores, o Congresso aprovou em dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo as bases da educação brasileira em todos os níveis e modalidades.

A partir da nova LDB, foi publicado o Decreto Presidencial nº. 2.208/97 regulamentando a educação profissional. Esse Decreto, inspirado nos documentos do Banco Mundial que tem orientado os países latino-americanos e do Caribe, defendia que o ensino técnico deveria ter qualidade, empregabilidade, flexibilização e baixo custo, porém, separando o ensino propedêutico do ensino profissionalizante, com o argumento de que, os estabelecimentos de ensino técnico deveriam ser destinados exclusivamente à formação profissional, afastando assim os alunos de classe média interessados apenas no curso médio e atraindo os filhos de trabalhadores, que ingressariam mais rápido no mercado de trabalho. Assim, as escolas que cumprissem essa determinação seriam, mais tarde, beneficiadas com a implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP. O PROEP tinha o objetivo de desenvolver, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, ações que integrassem a educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Os principais aspectos da reforma da educação profissional iniciada com o Decreto 2.208/97 foram: o encurtamento do tempo de formação profissional, a organização curricular em módulos, a avaliação por competências, a redução da oferta de vagas no ensino médio das

instituições federais de ensino profissionalizante e a dualidade entre o ensino regular e o profissional, entre outros.

Em 2003, o governo do presidente Lula revogou o decreto 2.208/97 com a justificativa de

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, MEC, 2005, p 02).

O Decreto 5.154/04 definiu novas orientações acerca da educação profissional no Brasil, quando abriu a possibilidade de um ensino médio integrado ao de formação profissional, o que não deixa de ser um avanço em relação ao Decreto de 2.208 de 1997. Porém, essa integração é uma possibilidade, não uma obrigatoriedade, o que torna a decisão meio frouxa. Além dessa medida, o Decreto mostra a necessidade dos cursos profissionalizantes se articularem também com a modalidade de educação de jovens e adultos. O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA foi criado em 2005 para alcançar esse objetivo. O certo é que o governo acabou por conduzir essas reformas para um aspecto de reformas parciais, ao invés de uma concreta reforma integral. (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p. 1097)

Assim, percebemos que desde o início de sua estruturação, as escolas agrícolas estiveram a serviço do capitalismo. Essas escolas terminam por preparar profissionais que irão prestar seus serviços em grandes latifúndios ou empresas ligadas ao agronegócio, com pouco preparo técnico para trabalhar com a agricultura familiar camponesa, pois, como afirmam Fernandes e Molina

A agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial na produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais (2004, p. 78).

E todas as reformas ocorridas visavam prioritariamente formar uma mão-de-obra que estivesse apta a esses tipos de empresa. Essas escolas terminam por dar aos seus alunos uma educação no campo, pelo fato do ensino agrícola ser realizado em escolas localizadas no campo e não uma educação do campo, que é o tipo de educação que a maioria dos habitantes do campo necessita.

1.2. A Educação do Campo

“A Educação do Campo, a partir de práticas
E estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia
Que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo:
Tempos, ciclos da natureza, mística da terra,
Valorização do trabalho, festas populares, etc.”.
(I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO,
1998, apud CALDART; CERIOLI e FERNANDES, 2008, p. 163)

Percebemos que a história do Ensino Agrícola no Brasil, desde a sua gênese até os nossos dias, encontra-se distanciada da realidade do homem do campo, por não existir uma alternativa de ensino destinada a atender às necessidades das pessoas que lá residem.

Historicamente, a educação no campo é vista como uma educação menor, sendo dirigida às pessoas simples, que não possuem grandes ambições no âmbito educacional. As elites dirigentes do país costumaram-se a achar que não haveria necessidade de políticas públicas específicas para os camponeses. Essa visão, embora seja a dominante, pois quem a defende é a própria classe que está no poder, não avança sem contradições, pois além desse modelo de desenvolvimento gerar desemprego e êxodo rural, a população do campo não mais aceita essa exclusão e tem lutado incansavelmente para defender seu lugar na sociedade, construindo alternativas que também incluam a educação do campo(ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Quando nos referimos à educação do campo, estamos nos referindo ao tipo de educação direcionada aos habitantes do campo, como explicam Caldart, Cerioli e Mançano

Quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao meio rural brasileiro (2008, p. 25).

Pesquisas mostram que apenas um pequeno número de crianças e jovens que vivem no campo estudam em escolas adequadas ao seu próprio meio. A grande maioria ou está fora da escola, ou estuda em escolas inadequadas, ou necessita deslocar-se para ir estudar na cidade, demonstrando o descaso do Governo para com a situação dos habitantes do campo, quando, ao invés de construir escolas no próprio local onde essa população habita, prefere conduzi-las às escolas urbanas. Como explicam Caldart, Cerioli e Fernandes ao afirmarem que “a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis” (2008, p. 35). A necessidade de deslocamento dessas crianças e jovens para a irem estudar na cidade, é também responsável pelo desestímulo desses em relação aos estudos, o que eleva em grande nível o número de analfabetos existentes na zona rural, onde segundo dados de 1995 do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 37,7% das pessoas acima de 15 anos que residem no meio rural é analfabeta, e em algumas áreas rurais esse número de analfabetos sobe para 90%. Nesse mesmo levantamento foi pesquisado que a população da zona urbana analfabeta é de 11,4%, o que demonstra claramente a diferença entre a prioridade que se dá à educação dos centros urbanos em relação à educação do campo (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2008, p. 34 e 35).

Percebemos também que, mesmo vencendo os obstáculos de estudar na cidade e concluindo o ensino fundamental, a maioria dos alunos provenientes do campo desiste de cursar o ensino médio e, se o fazem, em sua grande maioria, estão acima da faixa etária dos 17 anos, que é a faixa de idade apropriada ao término desse grau de estudo. Esse fato se dá principalmente pela quase inexistência de escolas de ensino médio no campo, como demonstram Caldart, Cerioli e Fernandes

Estima-se que mais de 50% da população brasileira da faixa etária própria ao ensino médio (15 aos 17 anos) esteja fora da escola. 54,3% das matrículas no ensino médio estão na faixa etária acima dos 17 anos. Por sua vez, a matrícula no meio rural representa, desde 1991, apenas 1,1% do total destas matrículas, e o número de escolas não passa de 3,2% de um total pequeno; pouco mais de 15 mil escolas em todo o país (2008, p. 36).

As poucas escolas existentes no meio rural, carecem de materiais didáticos e também de materiais pedagógicos que proporcionem a seus alunos um aprendizado sobre práticas educativas relacionadas com a sua realidade no campo. Além disso, os professores que

lecionam nessas escolas geralmente são leigos, sem informação nem formação para atuar no meio rural, sem ter visto ou estudado as questões do campo, pois é sabido que até mesmo os professores que cursaram o ensino magistério ou cursos superiores não vêem em seus cursos assuntos que tratem especificamente das questões do campo, e se a vêem é num conceito preconceituoso e pejorativo. Assim, o que essas poucas escolas existentes no campo repassam a alunos é uma educação que historicamente foi criada para atender aos interesses da classe dominante, que tem como objetivo atender aos seus interesses (DEMARTINI, 1985).

Não possuindo escolas próximas ao local onde habitam, as crianças e jovens do campo precisam deslocar-se para ir estudar nas escolas da zona urbana, por estradas precárias num trajeto às vezes, de horas. Além do deslocamento, também existe o preconceito nas escolas urbanas, pois na maioria das vezes esses jovens oriundos do campo ou são colocados em classes separadas dos alunos da cidade, ou são colocados numa sala comum a todos da mesma série, tornando-os muitas vezes motivo de risos para a turma por serem considerados atrasados tanto pelos colegas quanto por alguns professores. Esse comportamento comum nas escolas urbanas leva muitos alunos do campo a adquirirem comportamentos que não são seus, comportamentos urbanos para se sentirem iguais aos colegas da cidade (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2008, p. 38).

Além de serem discriminados pelos colegas da cidade por morarem no campo, a realidade totalmente diferente do seu cotidiano leva esses estudantes ao desestímulo de continuarem estudando, pois o conteúdo ministrado geralmente se identifica com questões urbanas, com interesses e práticas dos habitantes das cidades. Essas escolas da zona urbana acabam por esquecer-se que nelas também freqüentam estudantes oriundos do campo, como reforça Arroyo

Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais” das minorias, e recomendam as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo (2008, p. 80).

Diante dessa incompatibilidade entre os alunos do campo e a escola da cidade, faz-se necessário que exista uma nova forma de educação do campo. Apesar de compreendermos que o problema educacional no Brasil não se restringe apenas ao campo, é lá que a situação é mais grave, pois as políticas públicas não vêm este como uma prioridade.

É comum que haja certo mal entendido entre educação no campo e educação do campo. Muitas vezes os próprios dirigentes do Brasil fazem essa confusão ao se referirem à educação no campo como se a mesma fosse uma educação do campo. Por isso, faz-se necessário que se faça essa distinção e que se construa realmente uma escola do campo, como dizem Caldart, Cerioli e Fernandes

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (2008, p. 53).

É necessário também que se faça a distinção entre meio rural e campo, no sentido de entendermos a diferença entre escolas rurais e escola do campo, para assim compreendermos o sentido da luta por uma escola do campo, como falam Caldart, Cerioli e Fernandes

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não o mais usual meio *rural*, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido rural do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (2008, p.25).

Por fim, uma escola do campo se faz necessário para que os alunos se identifiquem com o conteúdo ministrado, vejam esse espaço como seu, sintam-se um membro da mesma, fazendo parte da sua vida e do seu dia-a-dia, tal como nos afirmam Caldart, Cerioli e Fernandes “A escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio destino” (2008, p. 55). É necessário que se construa uma escola e também que haja uma educação que esteja ligada ao desenvolvimento sociocultural dos diversos grupos sociais que moram no campo como dizem Arroyo, Caldart e Molina

Essa visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade* (2008, p. 15).

Conforme Arroyo, a escola que deverá atender a proposta de educação básica para o campo não poderá ser rígida como as escolas tradicionais, onde o ensino é dividido em série anuais e estes, em bimestres, pois esse método já é considerado atrasado e o Brasil é um dos últimos países a manter essa forma de escola engessada. Essa escola tampouco poderá ser excludente, peneiradora, que continue reprovando mais de um terço de seus alunos, mas sim uma escola dirigida a todos, socializadora, democrática em suas estruturas, onde os saberes escolares sejam redefinidos, vinculados às matrizes culturais do campo. Tradicionalmente, a escola do campo é vista como uma escola de ensino elementar, básico, como se seus alunos não necessitassem de maiores conhecimentos, como reforça Arroyo

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir deve ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (2008, p. 82).

Esse descaso em relação aos habitantes do campo dá-se em parte pelo fato de o Brasil ser visto como um mercado emergente, urbano, com a visão de que brevemente os camponeses e os indígenas serão extintos, ficando os mesmos fora desse projeto de modernidade almejado pelo Brasil e por isso, tornando-se desnecessário qualquer tipo de políticas públicas que venham a beneficiar essa população rural. Esse é um dos fatores que contribuem para o descaso do governo em relação à educação no campo. Todavia, a questão da extinção da população rural não pode ser vista como algo definitivo, um fato determinado, pois

Sem dúvida a população camponesa vem diminuindo no mundo inteiro, mas sua trajetória não está determinada, nem mesmo pelo fato do número da população urbana

superar a população rural. Esse é, até hoje, um processo linear e assim o concebendo, podemos até ser convencidos da perspectiva do fim do campesinato. Deste ponto de vista é inquestionável que a tendência mundial projeta cada vez mais um mundo de predominância urbana. Para o século XXI, no princípio da terceira década, as estimativas indicam que mais de 60% da população mundial irá concentrar-se nas cidades. Todavia, ainda viverão no campo pelo menos 3,2 bilhões de pessoas, das quais 3 bilhões serão das regiões mais pobres do planeta. A América Latina terá uma população rural de 108 milhões de habitantes (ABRAMOVAY & SACHS, 1995, p. 11 a 16, Apud ARROYO, CALDART E MOLINA, 2008, p. 29).

Diante disso, percebemos que é necessária a construção de um novo modelo de escola, onde a educação dos alunos provenientes do campo esteja voltada para um modelo de agricultura que não seja excludente e que, além de proporcionar conhecimento aos mesmos, gere empregos, dê aos alunos a capacidade de desenvolvimento próprio e da comunidade onde vivem, tornando a vida de todos mais digna, além de respeitar a natureza que os rodeia, afirmando seus valores e sua cultura. Essa proposta deve valorizar a cultura e a identidade próprias dessas pessoas, priorizando seu calendário escolar de acordo com os ciclos da natureza, suas festas populares. Para atingir esse objetivo, deve ser pensado uma nova proposta pedagógica que tenha no campo seu eixo central, com a qual os alunos do campo se identifiquem, já que os modelos atuais existentes têm como parâmetro as escolas urbanas. O modelo pedagógico a ser adotado por essas escolas rurais, as prioridades de aprendizado que esses alunos devem ter e que serão com eles construídos, precisa dar a aos mesmos condições para que se identifiquem com o seu ambiente e que nele pretendam continuar, como defendem Caldart, Cerioli e Fernandes “ Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo” (2008, p.57).

Essa escola do campo já está sendo gestada há muito tempo pelos movimentos sociais e tem um longo caminho a trilhar, apesar de saber que a escola isoladamente não irá resolver todos os problemas do campo. Caldart, Cerioli e Fernandes explicam que “Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico” (2008, p.53). E com a força dos movimentos sociais, essa nova escola surgirá para modificar as condições dos homens e mulheres do campo, como defende Casali

Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico de educação do campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não podemos esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas a partir do final dos anos 60, principalmente por parte das Comunidades Eclesiais de Base. Foi exatamente no interior destas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas (2004, p. 01).

1.3. Os Movimentos Sociais No Campo

No Brasil, os trabalhadores do campo costumam ser vistos pelos analistas de forma simplista como vítimas do tradicionalismo conservador, e responsáveis pelo atraso do país. Quando nos referimos aos trabalhadores do campo, estamos falando de toda a diversidade de trabalhadores que lá residem, como descreve Caldart

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros

grupos mais. [...] São diferentes modos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (2008, p. 153).

Vale salientar que, o que esses mesmos analistas ignoram é o fato das principais rebeliões, os maiores desafios à ordem conservadora da história do Brasil, desde o período Colonial até os dias atuais vem acontecendo exatamente no meio rural brasileiro, sendo esses mesmos trabalhadores do campo, camponeses livres ou trabalhadores escravizados, seus atores principais. Podemos citar como exemplos a Balaiada, a Sabinada, a Guerra de Canudos, do Contestado e mais recentemente, as Ligas Camponesas que, de certa forma, inspiraram o movimento social mais representativo da atualidade brasileira: o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No início do século XX, quando os movimentos sociais eclodiram em diversos países do mundo, embalados pela repercussão do movimento bolchevique na Rússia ou pela radicalização anarquista, surgiram também no campo brasileiro os primeiros movimentos organizados, que mesmo clandestinos paralisaram e até fizeram greves prolongadas em fazendas de cana-de-açúcar e de café, que na época, era a base da economia brasileira. Mas foi a partir da década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, que o movimento sindical começa a se organizar realmente no campo, com a fundação do primeiro sindicato rural do Brasil: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campos, no Estado do Rio de Janeiro, região conhecida por ser grande plantadora de cana-de-açúcar e conseqüentemente, ter grande número pessoas trabalhando em seus canaviais. Porém, nesse período o movimento dos trabalhadores rurais não se destacou, ficando os sindicatos rurais reduzidos a um pequeno número, já que o momento era o da organização sindical na indústria e no comércio, pois a principal meta econômica do governo de Vargas naquele momento, era desenvolver a indústria brasileira.

Nos anos 1950, surgiram vários conflitos no campo. Estes, sempre envolviam os camponeses na luta pela permanência na terra contra os coronéis e grileiros de terras, como aconteceu com os posseiros em Trombas e Formoso, no Estado de Goiás. Nesses conflitos os camponeses mostraram a sua resistência contra a expulsão da terra, delineando a perspectiva de reforma agrária que, naquele momento não estava muito clara para eles, como retrata Martins

Particularmente a partir dos anos 50, camponeses de várias regiões do país, começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais..., organizando-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos à expulsões e despejos, erguendo barreira e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos..... (1981, p. 10 apud CALDART, 2004, p. 107 e 108).

O ano de 1954 representou um momento marcante para a organização dos trabalhadores rurais, quando o Partido Comunista Brasileiro (PCB) organizou a Primeira Conferência Nacional dos Trabalhadores Rurais e fundou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB). A ULTAB teve uma grande importância no cenário político brasileiro, quando seus representantes lutaram para estender os benefícios conquistados pelos trabalhadores urbanos aos camponeses, como as leis trabalhistas aprovada pelo governo federal em 1942 e que não beneficiavam os trabalhadores do campo. Nesse período, a ULTAB também lutou bastante pela implantação do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR).

A década de 1950 também foi marcada pela consolidação das Ligas Camponesas, que ganharam destaque especialmente na região Nordeste do Brasil, onde os camponeses estavam

melhor organizados e quando “o meio camponês mantinha-se agitado, em um momento histórico de expansão da grande propriedade e da expropriação do pequeno produtor” (ANDRADE, 1987, p. 26). As Ligas Camponesas receberam esse nome numa clara homenagem aos camponeses e instituiu como bandeira de luta a permanência na terra, tendo grande aceitação entre os posseiros, foreiros, parceiros, arrendatários e pequenos proprietários. A partir de Pernambuco, as Ligas Camponesas espalharam-se por outros Estados do Brasil, consolidando-se principalmente nos locais onde existiam camponeses expulsos da terra em consequência da expansão das plantações de cana-de-açúcar, como no Estado da Paraíba. À medida que as Ligas iam aumentando sua influência e prestígio, ia aumentando a perseguição por parte dos patrões ou prepostos, resultando no assassinato de vários líderes camponeses, como foi caso de João Pedro Teixeira, líder da Ligas Camponesas em Sapé, município da Paraíba.

Esse período foi marcado por uma intensa disputa pela liderança do movimento social no campo entre o Partido Comunista Brasileiro (PCB), a Igreja Católica e as Ligas Camponesas. A Igreja fundou sua primeira Pastoral com o objetivo de se aproximar dos camponeses e neutralizar a influência do Partido Comunista, tornando essa proximidade num envolvimento de cunho político e recriando essa relação, que antes era baseada na anulação da vontade dos camponeses, e desta forma, incentivando a luta pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores rurais. O Partido Comunista Brasileiro, que sempre priorizou a luta do operariado urbano, deixando o camponês em segundo plano, passou também a defender a luta pela reforma agrária, através do confisco da terra e a distribuição destas aos camponeses sem terra ou com pouca terra. (ANDRADE, 1987)

O PCB e as Ligas estiveram juntos na organização da mais importante liga camponesa: a da Galiléia, onde o proprietário do engenho que recebia esse mesmo nome tentou expulsar os foreiros que lá residiam e trabalhavam à décadas, levando-os a resistirem e contratarem o advogado Francisco Julião para defendê-los. Este, terminou por transformar-se na mais importante liderança desse movimento, sendo eleito também presidente das Ligas Camponesas.

Com a consolidação do Movimento, o PCB e as Ligas Camponesas se desentenderam quanto à classe que iria dirigir o movimento socialista no Brasil, como reforça Andrade, ao explicar que

Uma vez que Julião, influenciado pela vitória do movimento de Fidel Castro em Cuba, em 1958, e da revolução chinesa conduzida por Mao Tse-Tung, e liderada pelo movimento camponês, defendia que o campesinato era uma classe com grande potencial revolucionário e que poderia dirigir o movimento socialista no Brasil. O PCB (...) não podia aceitar essa tese alegando que a classe revolucionária por excelência e, conseqüentemente, destinada a conduzir a revolução socialista era o operariado urbano (1986, p.29).

Além desse ponto de discórdia, as ligas também se recusavam a fazer uma aliança com a burguesia nacional, enquanto o PCB defendia esse acordo, pois achava que era de extrema necessidade para tornar possível uma revolução democrático-burguesa com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico do país, antes da revolução socialista.

A década de 1960 começou com o acirramento das lutas pelo acesso e pela posse da terra em praticamente todos os Estados do Brasil, além de paralisações apoiadas pelo PCB. O governo federal, na impossibilidade de aprovar a lei da reforma agrária, alegando que esta feriria a Constituição de 1946, resolveu aprovar através do Congresso Nacional, o Estatuto da Terra, que seria o resultado da luta de décadas dos camponeses pelos direitos concedidos aos trabalhadores rurais uma série de benefícios concedidos aos trabalhadores urbanos pela Constituição de 1934. A partir de então o trabalhador rural, segundo Andrade teria:

Direito à posse de carteira de trabalho de trabalhador rural, que o identificava e servia para os registros do contrato de trabalho; regularização da jornada de trabalho, reconhecimento do direito ao salário mínimo; repouso semanal remunerado; férias anuais remuneradas; indenização por tempo de serviço, quando ocorresse sem justa causa; aviso prévio em caso de demissão; estabilidade no emprego após dez anos de serviço; direito à sindicalização e, para as mulheres, o direito a doze semanas de licença remunerada por ocasião do parto (1986, p.34-35).

Em dezembro de 1963, a Igreja Católica uniu-se ao PCB para juntos fundarem a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, com o objetivo de manter a unidade do movimento social no campo e também de aumentar o número de sindicatos rurais. Na realidade, a ULTAB mudou de nome e passou a chamar-se CONTAG, dando continuidade a todas as lutas defendidas pela ULTAB. Até mesmo o seu presidente, o membro do PCB Lyndolpho Silva, tornou-se presidente da CONTAG.

A CONTAG porém, não teve muito tempo de operar na legalidade, pois, apenas dois meses após sua criação, as Forças Armadas brasileiras deflagraram o golpe militar de 31 de março de 1964, que destituiu o governo legitimamente eleito pelo povo e instaurou a ditadura militar, que causou uma imensa repressão a todas as organizações trabalhadoras. Esse período caracterizou-se pelo refluxo dos movimentos sociais tanto urbanos quanto camponeses e se estenderia por 21 anos.

Durante o regime da ditadura militar, houve um reforço do poder do latifúndio, que além dos seus tradicionais proprietários, ou seja, dos grandes latifundiários individuais, viu surgir o latifúndio moderno, pertencente às grandes empresas nacionais e multinacionais com o forte incentivo do governo à chamada “revolução verde”, à construção de rodovias e a mecanização do campo. As consequências dessa “modernização” do campo para os camponeses foi brutal pois esses, sendo substituídos pelas máquinas, entre outros fatores, passaram a ser sistematicamente expulsos das terras em que habitavam, acelerando ainda mais o êxodo rural, que já havia se intensificado na década de 1950. Esses camponeses foram concentrar-se nas periferias das cidades, regressando ao campo apenas nas épocas da colheita, quando se necessitava de uma força extra de trabalho para realizá-la. Diante desse quadro, os sindicatos rurais, fortemente controlados pelo governo, passaram a desempenhar um papel apenas assistencialista, sem envolver-se mais em questões políticas. Também como forma de calar o trabalhador rural, o governo federal estendeu-lhes o direito à aposentadoria e à assistência médica e odontológica, que antes era privilégio concedido apenas ao trabalhador urbano (ANDRADE, 1987).

Mas, à medida que o modelo econômico do governo militar foi entrando em crise, as greves nos setores onde os trabalhadores do campo estavam melhor organizados foram sucedendo-se, sendo estas cada vez mais vitoriosas. Essas greves provocaram intenso mal estar entre os latifundiários, que reagia a organização dos trabalhadores rurais de forma extremamente violenta, ou seja, “promoviam perseguição aos trabalhadores que exigiam os seus direitos, ocorrendo frequentemente o assassinato de trabalhadores, cometido por prepostos dos latifundiários” (cf. FETAPE, 1983, apud ANDRADE, 1987, p. 68)

A partir do final dos anos 1970, intensificou-se no Brasil a atuação dos diversos movimentos sociais. Devido ao momento político, esses movimentos sociais estavam surgindo como uma forma de resistência a todos os tipos de exclusão que esses cidadãos estavam sofrendo, quer sejam elas de cunho econômico, político ou social. Nesse período, os conflitos pela posse da terra também se intensificam na região Norte do Brasil em consequência da abertura de grandes rodovias, como a Belém-Brasília e a Transamazônica, levando a mobilização em defesa dos povos da floresta, dos indígenas e na defesa da ocupação da terra,

apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade pertencente à ala progressista da Igreja Católica.

Foi no meio desse cenário, que surgiu no espaço rural brasileiro um dos mais importantes e intensos movimentos sociais de nossa história: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST). Após longos anos sem poder organizarem-se sistematicamente, os camponeses organizam-se em torno desse Movimento, que vem trazendo novidades, ao mesmo tempo que resgata suas antigas lutas, como ressalta Bocayuva

Velhas e novas formas de luta se entrelaçam num processo em que a memória e a longa duração cobram uma presença, sendo assim, o retorno é tanto a volta quanto uma inovação de questões e projetos. As lutas como as dos trabalhadores sem terra resgatam a memória histórica ao mesmo tempo em que renovam a luta pela reforma agrária (2000, p. 104).

O MST luta especificamente pela posse da terra, mas não exclusivamente por ela, pois para o MST não basta apenas ter terra, é necessário essencialmente que se tenham condições para nela permanecer de maneira digna. A luta do MST também é pela saúde e pela infraestrutura física do assentamento, além de destacar-se na sua luta por uma educação digna para os assentados.

1.4. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

O Movimento Sem Terra nasceu da necessidade
Da vida que leva um povo que passa dificuldade
Seus princípios e fundamentos são a terra e seus problemas
Solo mal utilizado, espúrio de um sistema...
Nos fecharam as vias legais, só nos resta os acampamentos
Resistir à polícia e às armas, conquistar novos assentamentos
Desta terra somos herdeiros, brasileiros de fibra e talento
Nós queremos um novo porvir e suprir o país de alimento.
A terra Chama à Luta.
Andreato/RS
Canções de Luta

O Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra é o resultado da questão agrária brasileira, que vem gerando conflitos desde o período colonial. Nesse período, a luta era protagonizada pelos negros e índios, que defendiam suas terras dos colonizadores e dos bandeirantes. No final do século XIX e início do século XX o campo viu surgir vários movimentos sociais, nos quais a população carente concentrava suas esperanças, geralmente seguindo um líder carismático, como foi o caso de Canudos e do Contestado. Nas décadas de 1950 e 1960, o Movimento Camponês organizou-se enquanto classe, sendo esmagado pela ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970 e no início dos anos 1980, junto com o fim da ditadura militar, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, num período marcado por extrema recessão, por greves urbanas e também rurais, que levou a criação de movimentos de resistência, como o MST (HISTÓRIA DO MST, 1997).

O MST surgiu formalmente na região Sul do Brasil, mais precisamente na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, em 23 de janeiro de 1984 quando houve o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reunindo representantes de doze Estados brasileiros, além de representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Associação Brasileira

de Reforma Agrária (ABRA) e da Pastoral Operária de São Paulo. Essas entidades representaram a união dos operários, indígenas, intelectuais e trabalhadores rurais em apoio aos camponeses sem terra. Nesse Encontro, os trabalhadores rurais definiram sua bandeira de luta, a forma como se organizariam e seus princípios. Os integrantes desse Movimento se autodenominaram Sem Terra e assim, transformando esse nome na entidade política que o Movimento criou para ser conhecido pela sociedade. Não são apenas os camponeses que não possuem terras que são considerados Sem Terra, mas vários outros tipos de trabalhadores, que segundo Caldart

Em uma definição mais precisa, então, são considerados *sem terra* os *parceiros*, trabalhadores sem propriedades que produzem em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção; os *pequenos arrendatários*, que produzem em uma terra arrendada por valor fixo; os *posseiros*, aqueles que vivem e trabalham em uma terra como se fosse sua, mas que não têm título de propriedade, podendo ser expulso a qualquer momento; os *assalariados rurais*, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos de terras, geralmente aos fazendeiros; os *pequenos agricultores*, módulo que varia segundo as regiões, de modo geral, considerados assim os que têm menos de cinco hectares de terra; e os *filhos de pequenos agricultores*, aqueles que não conseguirão se reproduzir como agricultores através da terra de seus pais, já que dividida entre todos os irmãos, irá tornar-se de tamanho insignificante (2004, p. 118 e 119).

A desigualdade social no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando o acesso à terra ficou restrito a poucos, pois o governo português dividiu as terras da colônia em grandes sesmarias, entregando-as a uns poucos proprietários, que se investiram de poderes absolutos tanto em relação às pessoas, quanto às coisas, enquanto a grande maioria dos camponeses tinham que se contentar em trabalhar para estes. Essa inacessibilidade à terra indica a presença de uma população sem terra. Dessa forma, fica explícito que sempre existiram no Brasil camponeses sem (a) terra para trabalhar, mas nas últimas décadas do século XX, devido à intensificação da luta pela posse da terra, passou-se a utilizar o vocábulo *sem-terra* para identificar uma pessoa que não tem a posse terra para trabalhar. Sendo assim, o MST, para diferenciar os membros do Movimento dos demais *sem-terra*, modificou a grafia desse nome, como explica Caldart

O MST nunca utilizou em seu nome nem hífen nem o *s*, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão *os sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma (2004, p.20).

Em 1985, o MST promoveu o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Nesse Congresso, que coincidiu com o final do regime militar e a instauração de um governo democrático no Brasil, o MST partiu para a construção do movimento nacional, territorializando a luta pela posse da terra, discutindo também os limites do Estatuto da Terra e decidindo que a luta pela reforma agrária se daria sob o controle dos próprios trabalhadores. Nesse momento, escolheram o lema: “ocupar é a solução”. Decidiram ainda que os Congressos do MST deveriam ser realizados a cada cinco anos e que os Encontros se dariam a cada dois anos. Aproveitaram para também eleger a primeira Coordenação e Direção Nacional.

Anteriormente à criação efetiva do MST, o Movimento já vinha em gestação. A primeira ocupação que deu origem ao MST aconteceu no ano de 1979, no Estado do Rio Grande do Sul, quando um grupo de famílias que haviam sido expulsas de uma reserva

indígena, resolveu ocupar duas fazendas no município de Ronda Alta. Sendo também expulsos destas, foram “acampar” na beira da estrada para chamar a atenção das autoridades e por lá ficaram cerca de três anos, quando finalmente em 1983 conseguiram terra na encruzilhada Natalino. A partir desse “acampamento” o movimento atraiu a opinião pública para a questão da reforma agrária que estava se delineando no Brasil. No Paraná, o Movimento se organizou devido às lutas dos trabalhadores que se viram expropriados de suas terra por causa da construção da hidrelétrica de Itaipu, que inundou terras de mais de 10 mil famílias. Desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as ocupações vinham acontecendo em toda a região Sul e parte da região Sudeste, dando assim, forma ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Mas foi somente a partir de 1981, que os trabalhadores começaram a se organizar sistematicamente e ampliar o Movimento, deixando de lado as reivindicações isoladas (HISTÓRIA DO MST, 1997).

Desde a sua criação, o MST defende prioritariamente a reforma agrária sob o controle dos trabalhadores do campo, a desapropriação de todos os latifúndios com mais de 500 hectares e a expropriação das terras das multinacionais, desejando a superação das contradições sociais no campo. Esse movimento social tem como lema “terra não se ganha, terra se conquista”. Essa conquista deverá ser feita através da ocupação da terra. Segundo Stedile, “a ocupação pode ser considerada a essência do MST” (1997, apud Caldart. 2004, p. 168). Nem sempre os Sem Terra utilizaram a expressão “ocupar”. Muitas vezes, eles usavam a expressão “invadir” terras, mas à medida que amadureciam politicamente, foram percebendo que invadir é diferente de ocupar, pois percebem que ocupar a terra é um direito, assim como o é à vida e ao trabalho, como explica Gomes da Silva “invadir, significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém, “ocupar”, diz respeito simplesmente, a preencher um vazio - no caso, terras que não cumprem sua função social” (1996, p. 116 apud CALDART, 2004, p. 168). A ocupação é tão importante para o Movimento, que considera-se que foi criado o MST em cada Estado, a partir do momento em que acontece uma ocupação de terra nesse Estado, liderado pelo MST (CALDART, 2004).

Em alguns momentos de sua história, o MST solicitou e recebeu apoio de outras entidades como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Partido dos Trabalhadores e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), mas sempre procurou manter sua autonomia, característica que o diferenciou de outros movimentos camponeses que o precederam. Outra particularidade do MST, que também o diferencia de outros movimentos camponeses típicos, é que ele não restringe apenas o camponês na luta pela posse da terra. No MST, todos podem lutar também: a professora, o agente de saúde, o padre. Cada um agindo em seu campo específico, mas sempre ligado à base.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem por norma a decisão de fazer pressão diretamente, e tem como principal forma de atuação a ocupação massiva como forma de obrigar o Estado a intervir. O MST procura impor sua luta na forma de resistência ativa não violenta, ou seja, de maneira pacífica. A prova disso são alguns de seus acampamentos que chegam a durar mais de um ano. O movimento utiliza-se de acampamentos à beira das estradas e de apropriações de terras públicas ou devolutas para mostrar ao governo que, para o MST, as decisões tomadas de forma autoritária não têm legitimidade. O acampamento serve como espaço para a formação da coletividade, sendo também um processo pedagógico, podendo se repetir várias vezes para o mesmo agrupamento, como esclarece Fernandes

Ser acampado é ser sem-terra. Estar no acampamento é resultado de decisões tomadas a partir de desejos e de interesses, objetivando a transformação da realidade. O acampado é o sem-terra que tem por objetivo ser um assentado. São suas categorias em uma entidade em formação [...] são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação. São uma forma de materialização da organização dos sem-terra e trazem, em si, os principais elementos

organizacionais do movimento. Predominantemente, são resultados de ocupações (2000, p. 93).

Com a prática da ocupação massiva, o MST passou a ocupar um número cada vez maior de terra e conseqüentemente, o governo passou a desapropriar uma maior quantidade de terra. Isso fez com que os latifundiários brasileiros passassem a se organizar para minar o aumento dessas desapropriações, organizando-se em torno da União Democrática Ruralista (UDR). Foi a mesma UDR que conseguiu eleger a bancada ruralista em 1986 e impedir que o Plano Nacional de Reforma Agrária, que tramitava no Congresso, fosse aprovado. Além de terem conseguido impor emendas à Constituição, mais conservadora do que o Estatuto da Terra. Em resposta a essas atitudes da UDR, a solução encontrada pelo MST foi aumentar ainda mais as ocupações.

Em 1989, com a eleição do presidente da República Fernando Collor de Mello, que em sua eleição recebeu o apoio dos latifundiários, o tema reforma agrária saiu da pauta e a repressão às ocupações se acentuou, não se utilizando apenas da força policial, mas também a intervenção do poder judiciário, que passou a criminalizar as ações dos Sem Terra, aumentando o número de prisões feitas aos mesmos, assim como os número de massacres, que se intensificaram no período.

Diante da repressão, o MST resolveu se organizar através de cooperativas locais e regionais, criando a Concrab (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil), fortalecendo ainda mais a luta dos Sem Terra. Nesse momento, o MST voltou-se para a criação de um novo modelo de desenvolvimento para a agropecuária, um modelo de agricultura familiar, onde o camponês seria a figura principal. Essas reformas, levaram o MST a acrescentar ao lema do MST que é “Ocupar e resistir”, a expressão: “produzir”, e assim o lema passou a ser; “Ocupar, Resistir e Produzir”..

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para presidente da República em 1994, começou uma política de implantação de assentamentos rurais, através da regulamentação de terras pertencentes a posseiros nas fronteiras da Amazônia, também seguindo a territorialização da luta pela terra. Nesse período o MST já estava consagrado como uma das principais forças políticas nacionais, tendo se territorializado por todo o país, tornando-se uma referência na luta pela reforma agrária, devido ao seu alto grau de articulação interna. Mas a política de assentamentos implantada por FHC era bem diferente da defendida pelo MST, como descreve Caldart

Trata-se de uma política que visa apenas distensionar o campo para que os conflitos de terra não ultrapasse os limites que poderia desembocá-los em alguma forma de convulsão social, ou de contraposição mais efetiva aos interesses políticos das elites vinculadas ao latifúndio. No seu conceito de país como *mercado emergente* não há lugar para a Reforma Agrária, a não ser que ela própria seja convertida em parte deste mercado (*Banco da Terra*, por exemplo) desconfigurando-se totalmente da política social de redistribuição da terra e diminuição das desigualdades, e inviabilizando-se como programa massivo (2004, p. 152 e 153).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, pautado pela política neoliberal, ocasionou uma grande crise na agricultura brasileira, tendo como conseqüência a transformação de muitos camponeses em sem terra. Essa crise foi acrescida pelo desenvolvimento da tecnologia na agricultura patronal, substituindo os trabalhadores por máquinas e gerando o desemprego de milhares de trabalhadores assalariados, aumentando ainda mais o número de pessoas na luta pela posse da terra e, conseqüentemente, o número de conflitos em decorrência dessa disputa. Durante o primeiro governo de FHC, o número de mortos em conflitos elevou-se para 43 pessoas por ano. Temos como exemplo desses massacres, o ocorrido no dia 17 de abril de 1996, no Estado do Pará, na cidade de Eldorado do

Carajás, quando centenas de famílias caminhavam para a capital do Estado, Belém, para pressionar o governo para que as mesmas fossem assentadas. Sendo surpreendidos pela polícia, houve o confronto, resultando no assassinato de 19 Sem Terra e outros tantos feridos. O MST instituiu o dia 17 de abril como o Dia Internacional da Luta Camponesa e nos anos seguintes de 1997, 1998 e 1999, os Sem Terra resolveram fazer a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça até Brasília. Os Sem Terra saíram dos Estados de São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais, onde alguns camponeses caminharam até três meses para chegarem à Brasília no dia 17 de Abril, para homenagear os 19 Sem Terra assassinados em Eldorado dos Carajás e protestar contra o modelo econômico vigente que promoveria a exclusão social.

Em 2002, o sucessor de Fernando Henrique Cardoso, o candidato Luis Inácio Lula da Silva, foi eleito presidente do Brasil com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o que representou uma vitória para o Movimento. Apesar disso, o MST explica que não pode acomodar-se, pois mesmo com as conquistas obtidas pelo Movimento, a estrutura fundiária e o modelo agrícola brasileiro ainda continuam os mesmos. Segundo Garcia, “torna-se cada vez mais difícil justificar por que um país considerado a décima economia do mundo ainda não resolveu o problema da terra” (2000, p. 08). Sabemos que durante séculos os camponeses procuraram resolver esse problema da impossibilidade de acesso à terra através de episódios de luta, mas todas essas lutas travadas pelos camponeses não foram suficientes para que houvesse uma verdadeira transformação no modelo agrário brasileiro, que continua a explorá-los e excluí-los. A questão agrária transformou-se num cerco político à questão camponesa.

A luta específica do MST é pela posse da terra, mas essa luta indica que a posse da terra não é o suficiente, é necessário ter condições dignas para nela sobreviver. E entre essas necessidades encontra-se a construção da escola em seus acampamentos e assentamentos. Segundo Caldart, esse desejo de uma escola que “fizesse a diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura” (2008, p. 91), surgiu junto com o nascimento do MST, mas foi em 1987, quando o Movimento criou o Setor de Educação, que o projeto educacional foi realmente se desenvolvendo e o conceito de escola dentro do MST foi adquirindo outros significados.

1.4.1. A Escola e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Quanto mais ignorante, quanto mais inocente
Diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo,
E quanto mais sabido, no sentido de conhecer,
Tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo
Paulo Freire (1996, p. 40).

A ocupação da escola também é uma das prioridades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Essa expressão “ocupar a escola” é usada no sentido literal e não literal da palavra, ou seja, além da ocupação do espaço específico onde o estudo irá acontecer, existe também a necessidade de aprender, de saber mais do que já se sabe, percebendo que só é possível avançar na luta se eles aumentarem o seu conhecimento, se houver uma dedicação à formação do Sem Terra. Utiliza-se a expressão “ocupar” porque os Sem Terra sabem que esse também é um direito que lhes foi negado ao longo da história, pois a escola não foi destinada pela classe dominante aos camponeses, aos Sem Terra e, sendo a escola uma instituição social que tradicionalmente ensina alguma coisa, ou seja, transmite o conhecimento a alguém, essa escola, da forma como está tradicionalmente organizada, não interessa aos Sem Terra. Torna-

se assim necessário, que se crie uma proposta de educação que sirva aos propósitos emancipatórios para a construção de uma nova sociedade, como explica Garcia

A escola que lhes serve é uma escola que conta a História do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação dominadora (2000, p. 09).

Através da experiência e da discussão, os pais e professores do MST foram sentindo a necessidade da construção de uma escola diferente das escolas tradicionais. Perceberam que essa escola precisava ter um currículo diferenciado, pois as escolas da cidade têm uma pedagogia totalmente diferente dos saberes do homem do campo, que por isso mesmo os exclui, os deixa em condições de desigualdade em relação aos estudantes da cidade. Os Sem Terra, segundo Caldart

Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (2008, p. 93).

Assim, o Movimento partiu para a confecção do projeto político pedagógico de suas escolas, resolvendo trilhar por um caminho onde os conteúdos culturais se transformassem em conteúdos pedagógicos, que servissem para construir a identidade do Sem Terra, onde “o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio Movimento.” (CADERNO DE EDUCAÇÃO nº 09, apud CALDART, 2008, p. 95). O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não inventou uma nova pedagogia, ele construiu uma nova maneira de lidar com as matrizes pedagógicas já existentes. Sem se deter especificamente em nenhuma delas, ele enfatiza e utiliza-se do conteúdo de cada uma de acordo com a necessidade que se apresente em determinado momento. Podemos citar algumas das pedagogias utilizadas pelas escolas do MST, como: a Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, pedagogia da escola e Pedagogia da alternância, entre outras. Construindo essa nova Pedagogia, os Sem Terra foram percebendo que a escola modifica o aluno, ao mesmo tempo em que o aluno modifica a escola, que esse é o verdadeiro movimento pedagógico, sem que a escola se burocratize em uma única maneira de perceber o jeito de ser das coisas, como expõe Garcia

A troca de saberes, que se estabelece na classe, possibilita que todas as crianças se percebam como capazes, como tendo algum saber que nem todas têm, como trazendo também muitos “não-saberes”, que se tornarão saberes na escola. Irão compreendendo que ninguém sabe tudo e que tampouco alguém sabe nada, chegando a descobrir talvez, um dia, que o “saber” trás, no momento imediato à sua formulação, os tantos “não saberes” ainda por saber, que algumas vezes o negam e superam, outras vezes o complementam e aprofundam, e outras vezes abrem novos atalhos no caminho sem fim do conhecimento (2000, p. 12)

No início dos acampamentos, antes mesmo dos Sem Terra iniciarem a luta pela escolarização de seus filhos, eles já se preocupavam em criar alguma atividade pedagógica para as crianças nos acampamentos, nem que fossem brincadeiras, encenações, cantos e uma explicação mais clara do momento que eles estavam vivenciando no acampamento. Assim, foram criando uma pedagogia original, resultado do momento histórico em que estavam vivendo, pedagogia essa que é o próprio Movimento, como afirma Caldart

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica (2004, p. 325).

No começo do MST, os pais tinham um certo receio em lutar pela escola, talvez por muitos deles terem sido expulsos ou mesmo excluídos desta. Mas, à medida que em viam o número de crianças sem escola aumentar, essa situação foi se modificando. E, mesmo com a baixa escolaridade que a maioria deles possui, os pais Sem Terra, assim como a maioria dos pais no Brasil, começaram a lutar pela escola para seus filhos. Hoje, a esmagadora maioria dos pais luta por uma escola no acampamento ou assentamento e desejam que seus filhos tenham um bom desempenho escolar, que não repitam a sua própria experiência, tendo a educação de seus filhos tornado-se numa das principais preocupações dos pais, para que os mesmos possam ter mais escolhas na vida (CALDART, 2008, p.108).

À medida que a idéia de construir escolas nos acampamentos e assentamentos foi se formando, começou a ser gerada dentro do MST uma grande discussão sobre o modelo de escola que seria construída para os alunos Sem Terra e, à medida que essas escolas foram sendo construídas, os camponeses foram percebendo que a prioridade da escola do MST é humanizar as pessoas que dela fazem parte, que é necessário ter o ser humano como centro desse processo, que é necessário respeitar suas temporalidades, que a tarefa principal dessa escola é formar seres humanos conscientes dos seus direitos e não apenas pessoas que detenham competências e habilidades técnicas.

Embora a escola seja uma realidade em alguns assentamentos, a maioria delas possui apenas o ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª séries, o que muitas vezes obriga o adolescente a parar de estudar quando conclui essa etapa. Em boa parte dos assentamentos do MST a escola da 5ª a 8ª séries do Ensino Básico é apenas um sonho e, diante da impossibilidade de ver seus filhos estudando no próprio assentamento, muitas famílias acabam enviando seus filhos para estudarem nas escolas da cidade, o que faz com que muitos não mais retornem aos assentamentos e também mudem os valores pelos quais suas famílias lutaram a vida toda. Porém, em alguns assentamentos, as comunidades têm se organizado para criar uma nova alternativa para a educação de seus filhos, como explica Caldart

Quando há diversos assentamentos próximos, uma possibilidade é construir uma escola regional para onde possam vir adolescentes de todos eles; em outros lugares, trata-se de abrir a escola do assentamento para outros estudantes, geralmente filhos de pequenos agricultores ou de outros trabalhadores do campo, do município ou da região (2004, p. 284).

Esse tipo de escola faz com que haja a possibilidade de estudos dos filhos dos acampados e assentados do MST. Elas geralmente se adequam às necessidades de permanência na terra que muitos jovens possuem para que possam ajudar aos pais no período de plantio e de colheita, pois de acordo com Caldart “para realizar a tarefa educativa da humanização é preciso perceber e levar em conta os ciclos da natureza e, de forma especial, os ciclos da vida humana com os quais estamos convivendo e pretendemos formar” (2008, p. 106). As escolas do MST, como já foi citado, absorve diversas pedagogias, utilizando-as de acordo com a necessidade apresentada. E uma pedagogia que é bastante utilizada nessas escolas, é a pedagogia da alternância, que permite uma adequação da escola às necessidades dos alunos nos assentamentos.

1.5. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Se a educação não é a chave das transformações sociais,
Não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante
(FREIRE, 2007, p. 112).

A maioria das avaliações sobre o sistema educacional brasileiro percebe a grande quantidade de adultos analfabetos e os desafios existentes em relação à qualidade de ensino. Quando essas avaliações reportam-se ao campo, esse número aumenta ainda mais, apesar do governo federal ter criado alguns programas de educação para a população do meio rural, como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas Culturais para o Meio Rural – o PRONASEC e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural – o EDURURAL, tendo ambos fracassados por falta de compromisso do governo federal com o meio rural. Esse abandono da educação do campo passou a ser objeto de discussão dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - (MST) na década de 1990 e, junto com outras instituições governamentais e não governamentais passaram a pressionar o governo para que houvesse uma sensibilização em relação à educação do campo.

Forçado pelo MST, o governo federal viu-se obrigado a reconhecer os direitos dos assentados e acampados, e assim criar em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como população alvo os assentados e acampados da Reforma Agrária na faixa etária a partir dos 14 anos. O PRONERA, que é o resultado da preocupação do governo com o sucesso da reforma agrária e também das pressões da sociedade civil, inova em duas direções, que são

Construir e empregar metodologias de ensino à realidade sociocultural dos assentados e exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidades, movimentos sociais e governo federal (ANDRADE e PIERRO, 2004, p. 37).

O Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado na cidade de Luziânia, Estado de Goiás, de 27 a 31 de julho de 1997, reuniu docentes de mais de vinte universidades brasileiras envolvidos com a educação na reforma agrária, onde foi discutido e concebido o PRONERA, sendo este, resultado de uma ampla discussão acerca do alto índice de analfabetismo no campo. Conclui-se que o campo hoje está caracterizado por uma nova realidade, onde se utiliza cada vez mais a tecnologia. Isso faz com que o alto índice de analfabetismo no campo seja algo inaceitável e que a prioridade seja a alfabetização de jovens e adultos, sem excluir o apoio às demais alternativas. As razões para essa decisão, explica Araújo

Segundo dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o analfabetismo absoluto atingia, em todo o país, cerca de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos. No Nordeste, este número subia para 26,2%, em contraste com o Sul, cujo índice caía para 7,7%. Chama a atenção mais uma vez a questão rural: o índice de analfabetismo absoluto da população (jovens e adultos) que vivia nas áreas rurais do país, em 2000, era de 29,8%. Índice que subia para 42,6% na zona rural nordestina (2004, p. 175).

Assim, o objetivo geral do PRONERA é a educação de jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária, através de uma diretriz metodológica específica que defenda a interdisciplinaridade no currículo, abordando eixos-temáticos que façam parte do cotidiano e da história de vida dos assentados. Tendo por base a educação popular, o PRONERA tem metas específicas, que são: a redução do analfabetismo no campo e a melhoria da educação dos monitores, que recebem uma educação continuada para que possam

agir como multiplicadores nos assentamentos. Sendo um Programa direcionado a um público específico, o PRONERA estabeleceu alguns parâmetros para seu ingresso, bem como para ser monitor do Programa, como explicam Andrade e Pierro

O educando deve residir no assentamento, ser analfabeto e demonstrar interesse em freqüentar as aulas. Os monitores de alfabetização são indicados pelas lideranças dos movimentos sociais e da comunidade e devem ter um nível elevado de escolaridade em relação às pessoas da comunidade como condição mínima. Contudo, critérios técnico-pedagógicos não são valorizados pelo Programa, tal como a experiência anterior na docência, um atributo que deveria ser básico numa seleção de monitores de EJA (2004, p. 42).

1.5.1. O Público do PRONERA

O público atendido pelo PRONERA é bastante heterogêneo e seu perfil varia de acordo com o tipo de curso que freqüenta. Os alunos do curso de educação de Jovens e Adultos (EJA) são pessoas com idade superior aos 30 anos, concentrando-se entre os 40 e 49 anos de idade. 60% das pessoas que estão sendo alfabetizadas não freqüentaram além das duas primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo que 38% não ultrapassaram a 1ª série e 22% estudaram até a 2ª série. Os alunos do PRONERA, segundo Andrade e Pierro

São pessoas que podem ser consideradas em situação de analfabetismo funcional e que estão buscando no Pronera a dignidade de cidadão, tornando-se sujeitos mais autônomos, com elevação da auto-estima, deixando para trás o estigma social do analfabeto (2004, p. 40).

Enquanto os alunos atendidos pelo EJA têm idade superior a 30 anos, os alunos que cursam o Ensino Médio estão na faixa dos 15 aos 24 anos e os alunos do Curso Superior de Pedagogia da Terra têm entre 20 e 40 anos (ANDRADE e PIERRO, 2004, p. 40 e 41).

As aulas de alfabetização acontecem dentro dos assentamentos, em escolas onde geralmente prevalecem as instalações físicas inadequadas, com falta de merenda e transporte para alunos e monitores, com banheiros de péssima qualidade ou inexistentes e a iluminação a gás ou a lâmpões. Já nos cursos de formação de educadores e técnicos, as aulas geralmente ocorrem em universidades ou em instituições escolares espaçosas, com boa estrutura administrativa, bibliotecas, acomodação e alimentação no período de aulas presenciais. Por outro lado, foram identificadas posturas discriminatórias aos alunos do PRONERA nessas instituições de ensino, como restrição à biblioteca ou a determinados espaços (ANDRADE e PIERRO, 2004, p. 42).

Segundo o Manual de Operações do PRONERA (2001), pode matricular-se nos seus cursos jovens e adultos analfabetos ou que possuam a escolarização fundamental incompleta e que residam em Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária que tenham sido efetivados através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que o INCRA tenha formalizado uma parceria legal com esses órgãos.

Os cursos de alfabetização, são dirigidos por um monitor. A cada vinte alunos matriculados, deverá existir um monitor, que deverá ser um morador do assentamento sendo selecionado através da indicação dos assentados. É exigido que o monitor tenha um nível de estudo mais elevado do que os alunos que irão ser por ele orientados, sendo avaliado através da escrita e da oralidade pela universidade responsável pelo Projeto local. Para cada dez monitores, existe um coordenador local, que por sua vez, deverá ser representante dos movimentos sociais ou dos assentados, que também deverá ter passado por uma avaliação oral e escrita realizada pela universidade. Além desses atores, existem ainda os universitários que

participam da orientação aos monitores e acompanhamento das aulas, além do coordenador geral.

Nos assentamentos, a divulgação do PRONERA chega através da oralidade, que efetiva-se como o principal meio de comunicação entre os assentados, como explicam Andrade e Pierro

Cerca de 84% dos educandos e 90% dos monitores afirmaram que souberam do curso pelas lideranças do movimento social e dos moradores dos assentamentos. Os meios de comunicação radiofônicos não se mostraram atrativos, apesar da existência de muitas rádios comunitárias nos assentamentos rurais (2004, p. 43).

1.5.2. O PRONERA na construção da pedagogia do campo

Através do desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo, o PRONERA tem apresentado novas formas de pôr em prática a Pedagogia do Campo, mostrando sua coerência com a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A cada projeto apresentado pelo PRONERA, surgem novas práticas e inovações pedagógicas. Entre essas inovações está a flexibilidades de organização dos cursos, onde as particularidades regionais, a especificidade do contexto do campo e as identidades socioculturais das comunidades são respeitadas na hora de se decidir o tema a ser discutido em sala de aula. Assim, os conhecimentos científicos a serem discutidos nas aulas não são explicados isoladamente, transformando-se num complemento às experiências vividas pelos alunos, suas intuições e emoções, como reforça Jesus

Um outro fator importante na produção dos conhecimentos e saberes está no fato de que há uma necessidade de relacionarmos como complementares os saberes da tradição a alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (aproveitamento dos recursos naturais, as inovações técnicas que convivem com práticas milenares, entre outros) (2004, p.123).

A escola está sendo pensada a partir de seu lugar e de seus sujeitos, onde segundo Caldart, se deve “trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar tudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo...”(2008, p. 157). De nada valeria transferir conhecimentos apresentados de forma autoritária e sem criticidade, sem a devida valorização das experiências de vida e de luta dos alunos, como reforça Garcia

De que valeriam os “conhecimentos” descolados da prática e que à prática não pudessem retornar? De que valeriam “conhecimentos” que não recuperassem a unidade dialética prática-teoria-prática, dando sentido a tudo que fosse ensinado e aprendido? (2000, p. 09)

A metodologia adotada nos cursos de formação de educadores e nos cursos técnicos profissionalizantes é a da alternância, onde a aprendizagem dos educando se dá em dois momentos distintos, que são: o tempo escola, quando ocorrem as aulas presenciais e o tempo comunidade, sendo este o momento em que o aluno volta à sua comunidade, com atividades práticas a serem desenvolvidas no campo, com trabalhos orientados e supervisionados, devendo haver sempre uma coerência entre a proposta pedagógica e o perfil do aluno na produção rural. A metodologia da alternância mostra que a escola deve estar vinculada às

matrizes culturais da comunidade, sendo responsável pela integração dos saberes cotidianos do educando com o saber científico. Assim sendo

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnico para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares tem que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola (ARROYO, 2008, p.78 E 79).

1.6. A Pedagogia da Alternância

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 2007, P. 22).

A primeira experiência de escola trabalhando com a alternância como modelo de ensino-aprendizagem destinado à educação rural, deu-se na França, no ano de 1935, quando um pároco de uma pequena igreja na região de Aquitânia, localizada a leste da França, junto com os habitantes da região, pensaram numa forma de solucionar a total falta de harmonia entre o tempo que o aluno permanecia na escola e a necessidade da permanência dos filhos de camponeses em suas propriedades para ajudarem a seus pais nos período de plantio e colheita. Até então, esses jovens não tinham alternativa: ou ficavam no campo ajudando aos pais, ou ia para a cidade estudar numa escola pública, com uma realidade cultural e familiar totalmente diferente da sua, o que tornava inviável o auxílio à família nos afazeres do campo, além de provocar ainda mais o êxodo rural, já que esses jovens, ao terminarem seus estudos não se readaptavam com a vida no campo. Quase sempre predominava a primeira alternativa, pois naquele período a França estava passando por uma grande crise econômica que afetava também o campo e manter um filho estudando na cidade significava gastos financeiros impensáveis para os camponeses. O resultado desse descompasso era o grande número de jovens analfabetos no campo francês, como explica Moro “Essa realidade levou à idealização de uma educação voltada ao meio rural que permitisse aos jovens a não privação da sua família, da sua imprescindível força de trabalho, buscando a integração entre escola, trabalho e família” (2007, p. 3117).

Na década de 1930, a educação no campo francesa encontrava-se em estado de total abandono, tanto por parte do Estado quanto por parte da Igreja, que havia perdido a condução da educação desde a separação do Estado com a Igreja e não conseguia elaborar propostas educacionais que solucionassem os problemas da educação do campo. O Estado francês preferia priorizar a educação urbana em detrimento da educação do campo, não tendo dedicado a este nenhum tipo de política pública específica.

Assim, naquele lugarejo do interior da França, o padre Abbe Granereau, filho de trabalhadores rurais e portanto conhecedor da realidade dos camponeses, procurou a população local para encontrar soluções, sabendo que estas deveriam ser apoiadas pelo saber popular e pelos conhecimentos práticos, além da formação técnica e humana existente naquele meio rural. A alternativa encontrada para os jovens do campo foi se alternarem entre a escola e a comunidade, que é assim explicada

A Alternância surgiu como o meio de unificar momentos binários para tentar explicá-la, seja eles escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, escolarização e formação criados pela ciência moderna. Por isso, pode-se entender a alternância como uma interação entre diferentes modelos de atividades em que teoria e prática são indissociáveis à construção de conhecimentos humanos, sociais, práticos, religiosos, dentre outros necessários à formação integral dos jovens (SILVA, 2000, apud MOREIRA, 2005, p. 04).

A experiência começou com quatro estudantes, que dividiam o mês da seguinte forma: durante uma semana eles permaneciam na Casa paroquial do padre Granereau para estudos específicos e também para refletirem sobre as questões relacionadas com suas realidades. Nas outras três semanas, eles permaneciam na propriedade familiar.

Essa primeira experiência contava com apenas um professor: um padre que ministrava um curso de Técnico Agrícola, que ele havia aprendido através de um curso por correspondência. A Pedagogia da Alternância, desde seu início, procura construir os conhecimentos junto com os alunos. É uma pedagogia diferente daquela em que se considera que o aluno é o que aprende e o professor é o que ensina, como afirma Moreira

A pedagogia da alternância, em sua práxis pretende-se uma educação libertadora. Isso ocorre, entre outros momentos, quando o instrumento “diálogo” é intencionalmente utilizado para a construção de novos conhecimentos, de uma nova realidade em que os educadores não são os detentores do saber. Nele há um processo de investigação continuada, compartilhada como educando (2005, p. 04).

A experiência na França deu certo e já em 1937 não havia mais espaço para abrigar todos os alunos na casa que os camponeses haviam adquirido para abrigar os alunos. Assim, nesse mesmo ano, foi criada a primeira Maison Familiale Rurale (MFR) ou Casa Familiar Rural na cidade Lauzun, ligada a sindicatos, cooperativas e a Igreja local. Essa experiência foi se propagando e em 1940 já haviam três Casas Familiares Rurais, tendo sido contratados vários técnicos e professores especializados. Mas estas instituições foram reconhecidas pelo governo francês apenas em 1960, como reforça Moro: “Em 1960 houve uma reestruturação do ensino na França e com as “Maisons Familiares” passaram a ser amparadas legalmente e incluídas, definitivamente, no sistema de ensino do país” (2007, p. 3118).

Segundo Nascimento (2005), as Casas Familiares Rurais possuem algumas características em comum desde sua fundação que devem ser observadas:

- Existe uma Associação ou Conselho Administrativo, no qual participam todos os pais, alunos e representantes ligados à agricultura, que são os responsáveis pela administração das mesmas;
- O calendário escolar do aluno é composto pela alternância entre a escola onde ele estuda e a residência de sua família, onde as experiências aprendidas devem ser trocadas;
- Os alunos convivem em regime de internato no período em que permanecerem na escola, para retirar disso a experiência da prestação de serviços, da manutenção da casa e da responsabilidade social;
- Os monitores são os formadores que trabalham em equipe e atuam no Conselho Administrativo.

As MFRs se espalharam rapidamente pela França e em 1945 já existiam cerca de quarenta delas. Essa expansão fez com que a idéia fosse absorvida por outros países, como a Itália e chegasse à América Latina.

No Brasil, a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância aconteceu no município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, numa região de extremo empobrecimento, onde estava acontecendo um grande êxodo rural, com explica Moro

Em consequência de um modelo econômico urbano industrial, baseado no capital, na indústria e no latifúndio voltado para a integração do campo a indústria moderna, privilegiando a grande empresa, suprimindo dessa forma a agricultura com base na pequena produção, pois a mesma não gerava lucros e não atendia os requisitos para a exportação (2007, p. 3119).

Essa primeira experiência no Brasil foi organizada pelo padre Humberto Pietrogrante, que pertencia à missão Jesuítica e recebeu o nome de Escola Família Agrícola (EFA), expandindo-se rapidamente para outros Estados do Brasil. A EFA no Brasil recebeu o nome de Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) tendo buscado inspiração no modelo italiano e recebido uma forte influência da Igreja Católica, como reforça Nascimento

Em quase todas as EFAs do Brasil, as origens remontam à participação de membros da Igreja no processo de implantação da proposta educacional, o que caracteriza uma vontade política por parte do clero e nem tanto por parte dos agricultores (2005, p. 03).

Hoje, existem no Brasil cerca de 200 Centros Educativos de Alternância, onde todos eles têm em comum a Pedagogia da Alternância. Essas EFAs têm como objetivo proporcionar ao estudante uma educação a partir de sua própria realidade e comunidade, sem que ele necessite ausentar-se da mesma. Nessas escolas, existe a provocação da conscientização do aluno para que ele perceba a necessidade da formação permanente, que veja a escola como um local integrado à vida e conclua que o maior aprendizado é realizado na própria vida, como reforça Nascimento

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alterados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segunda, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui sobre os outros atores e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão). E, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais (2005, p. 06 e 07).

A pedagogia da alternância não foi o resultado de pesquisadores, ela nasceu da própria experiência do povo, das necessidades dos camponeses. O aspecto mais comum que caracteriza essa pedagogia é o período que se alterna entre a formação na comunidade de origem e a propriedade como tempo na escola numa busca de sistematizar a teoria com a prática, sendo isso considerado a formação integral do aluno.

Ao ser criada, a Pedagogia da Alternância tinha em si três objetivos, que eram:

- A formação técnica e prática voltada para a aprendizagem da agricultura;
- A formação integral do aluno, no que compreende absorver primeiro os conhecimentos locais, de sua comunidade e depois, os conhecimentos globais;
- A formação humana do educando deverá ser centrada nos valores cristãos.

O tempo que o aluno permanece na comunidade é destinado à aplicação do que ele aprendeu na escola, discutir os acontecimentos da comunidade, anotar esses acontecimentos e possíveis soluções, responder junto à família às tarefas feitas pela escola e descansar do tempo que passou na escola.

Já o período que ele permanece na escola serve para estudar, fazer trabalhos em grupo, conviver com colegas e educadores, além de pesquisar e refletir sobre os acontecimentos passados na comunidade. Esse período também serve para a prática de esportes e diversões.

Nessa relação entre a comunidade e a escola, o aluno leva para casa novas tecnologias e repassam à escola seus conhecimentos tradicionais. Sobre esse aprendizado, ressalta Freire

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível distinto do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (2007 , p. 68 e 69).

Periodicamente, os monitores ou professores visitam os alunos em suas comunidades e discutem com os pais os problemas enfrentados no campo, assim como o processo de aprendizagem de seus filhos.

Para que o projeto de pedagogia da alternância de uma escola corresponda ao desejado, é necessário utilizar alguns instrumentos pedagógicos que irão integrar a escola e a comunidade. Esses instrumentos são: o Plano de Estudo (PE), a Folha de Observação (F.O), o Caderno da Realidade, a Viagem de Estudo e o Serão.

a) O Plano de Estudo (PE) é considerado o eixo fundamental que sustenta a pedagogia da alternância, pois é ele que procura sistematizar a integração entre a prática e a teoria a partir da realidade do aluno. A elaboração do Plano de Estudo ocorre a partir da realidade da vida dos educandos, percebendo-se as experiências dos membros da comunidade, às quais servirão para estudo de diversas matérias no seu retorno à escola;

b) Outro importante instrumento pedagógico são as viagens de estudo, onde o educando, através de visitas a outras realidades e outras práticas, aprende in loco;

c) A Folha de Observação (F.O.) é um questionário simples, elaborado pelos educandos e pelo monitor de cada disciplina sobre a realidade dos jovens alunos, sendo utilizada para ampliar e complementar os temas do Plano de Estudo ou para complementar o conteúdo de determinada disciplina, sendo depois anexada ao Caderno de Realidade, para que futuramente, o aluno possa consultá-lo;

d) o Caderno de Realidade serve para o jovem documentar sua vida, ou seja, registrar e documentar todas as suas reflexões, seus estudos e seu aprendizado na escola. Nesses Cadernos ficam registradas todas as experiências educativas ocorridas na escola.

e) O Serão recebe esse nome porque geralmente ocorre à noite, sendo o complemento dos conteúdos ministrados e revisados por um convidado que esteja ligado ao Plano de Estudo ou na falta de alguém adequado ao tema, pelo próprio monitor da disciplina em questão.

Estes instrumentos possibilitam que se conheça a realidade do educando e que se possa auxiliar e dar dica para a solução de determinados problemas, além de haver uma troca de aprendizagem e onde o educador tenha um conhecimento real da realidade do educando (NASCIMENTO, 2005, p. 08). Na Pedagogia da Alternância o jovem é o centro da formação, onde é o protagonista da sua própria formação com a contribuição de outros atores que contribuem no processo de ensino-aprendizagem-reflexão. Esse tipo de educação se traduz na junção, na relação e na interação desses elementos da formação do jovem educando.

1.7. A Relação PRONERA, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

A situação da educação do campo é delicada, constituindo-se num dos maiores desafios educacionais do Brasil. Essa situação está intimamente ligada à questão agrária e à reforma agrária quando vemos que, apesar de existir o crescimento do número de famílias assentadas, coexiste o alto grau de dificuldades de estruturar os assentamentos numa política global, na qual esteja incluída a educação do campo.

Olhando estatisticamente a educação do campo, concluímos que as escolas do campo são em número reduzidíssimo, dificultando a educação de seus habitantes, em especial os jovens assentados rurais que necessitam permanecer no assentamento para ajudar aos pais nos

períodos de plantio e de colheita e assim, perdendo a oportunidade de estudar nas escolas tradicionais já que as mesmas não respeitam o calendário do campo, o que termina por excluí-los, deixando-os em posição de desigualdade em relação aos jovens que não necessitam deslocar-se de suas comunidades, como os que residem em centros urbanos.

Percebemos no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, uma das alternativas para cumprir a necessidade dos jovens assentados de permanecerem em suas comunidades por alguns períodos, pois em seu programa o Pronera defende a qualidade do meio rural, atualizando a formulação da Pedagogia da Alternância onde, como vimos anteriormente, através dessa Metodologia o aluno tem seu calendário escolar dividido em dois tempos: o Tempo Escola e o Tempo comunidade, onde o aluno, após cumprir seu período de Tempo Escola por determinado período, regressa ao seu convívio familiar para realizar a pôr em prática os saberes adquiridos nas aulas, intervindo diretamente na realidade de sua comunidade e respeitando o processo produtivo do campo, já que a Pedagogia da Alternância respeita o calendário agrícola da natureza e faz com que o aluno esteja presente no assentamento sempre que for necessário, como nos períodos de plantio e de colheita.

O Pronera entende que existem muitas diferenças regionais entre os diversos assentamentos rurais, assim como diferenças identitárias e socioculturais e por isso, introduz em seu curso temas direcionados à realidade sociopolítica e econômica do assentado, além de um calendário e de linguagem próprias, o que faz a diferença em seus cursos, já que essas atitudes respeitam as particularidades da vida cotidiana no campo e desses alunos assentados.

O Pronera contribui desta forma, para a manutenção do homem no campo e para a Educação do Campo, ao mesmo tempo em que estimula, desenvolve e coordena projetos educacionais com metodologias como a da Pedagogia da Alternância, voltada para especificidade do campo, que termina por garantir a esses jovens a escolaridade e a formação profissional principalmente em áreas voltadas para o campo, onde ele possa nele permanecer com qualidade, estimulando a viabilidade econômica do assentamento, numa agropecuária desenvolvida em harmonia com o meio ambiente, já que esse Programa incentiva a análise crítica mostrando o homem como participante da natureza.

E assim, o Pronera constitui-se num dos poucos programas que atende à questão educacional nas áreas de reforma agrária e para que ele prossiga nessa linha de resistência, faz-se necessário o envolvimento de instituições públicas e movimentos sociais que fortaleçam e façam pressão diante dos órgãos competentes para que haja a continuidade deste, e que se estreitem cada vez mais os laços entre este e os espaços que o acolhem, que como a experiência comprova, têm-se mostrado de fundamental importância, como reforça Molina

Além da ação intra e interministerial na elaboração destas políticas públicas, com a presença intensa dos movimentos sociais nestes espaços, mostrou-se de grande riqueza a articulação de diferentes instituições de ensino nas práticas pedagógicas de Educação do Campo. A experiência do Pronera em articular o trabalho das universidades às escolas agrotécnicas e colégios de aplicação mostrou um grande potencial na perspectiva de produzir mudanças efetivas no campo (2004, p. 83).

A defesa da continuidade e da expansão do Pronera se justifica quando concluímos que esse Programa consegue atender às reais necessidades dos assentados, utilizando em sua Metodologia a Pedagogia da Alternância, e assim cumprindo a função de introduzir a Educação do Campo aos assentados. Torna-se então, de fundamental importância a construção de mecanismos e fundamentos para que se fortaleça e se expanda o Pronera, assegurando aos habitantes de assentamentos rurais esse tipo de Pedagogia com a real possibilidade de concretização entre o saber sistematizado e o não-sistematizado de maneira interdisciplinar, ao invés da educação tradicional, fragmentada.

CAPÍTULO II

Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás quanto para frente. Ter projeto por sua vez é ir transformando esses pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta. Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte (FREIRE, 2007, p. 116).

1. O LOCAL DA PESQUISA

Neste segundo capítulo da pesquisa, busca-se desvendar o histórico do Estado do Tocantins e da região denominada “Bico do Papagaio”, onde se localizam os municípios de Araguatins, cidade que abriga a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e o Projeto de Assentamento Maringá; e Cachoeirinha, cidade onde está instalado o Projeto de Assentamento Oziel Pereira.



Mapa 1 - Mapa Político do Brasil, tendo em destaque o Estado do Tocantins.
Fonte: Wikipédia – 12/11/2008

1.1. O Estado, a Região, o Município, a EAFA e os Assentamentos

O Estado do Tocantins, que foi desmembrado do Estado de Goiás em 1988, localiza-se na região Norte do Brasil, tem uma área de 278.420,70 Km², ocupando 3,26% da área do território nacional, limita-se ao Norte com o Estado do Maranhão, a Leste com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia, ao Sul com o Estado de Goiás e a Oeste com os Estados de Mato Grosso e Pará. A população do Estado é de 1.332.441 milhões de habitantes, dos quais 74,32% se concentram na zona urbana e 25,68%, na zona rural. O Estado possui 139 municípios.

A luta pela posse da terra está inserida nas origens desse Estado que, ao longo de sua história registrou diversos conflitos envolvendo essa disputa. Esses episódios tiveram como consequência, uma maior preocupação por parte do Governo federal com a região, culminando com a estruturação de uma grande quantidade de assentamentos rurais, transformando o Estado do Tocantins e em especial a região do Bico do Papagaio, numa das maiores concentrações de assentamentos rurais existentes no País. Foram criados nesse Estado cerca de 300 assentamentos rurais, onde residem cerca de 20 mil famílias. Apesar do grande número de assentamentos existentes no Tocantins, os assentados e seus filhos sofrem de enorme carência no setor educacional, pois esses assentamentos possuem apenas 63 escolas, sendo 61 de Ensino Fundamental e apenas dois contemplando o Ensino Médio, o que mostra que a política de educação que envolve os filhos dos assentados não é uma prioridade para o

governo estadual, nem para a administração municipal, fato que não é exclusividade do Estado do Tocantins como mostram Arroyo, Caldart e Molina

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem esta visão (2008, p. 21).



Mapa 2 - Estado do Tocantins – Fonte GuiaNet Brasil

1.2. A Criação do Estado do Tocantins – Como Tudo Começou

Duas correntes humanas foram responsáveis pelo desbravamento da região onde hoje se localizam os Estados de Goiás e Tocantins no século XVII: as ‘bandeiras’, que eram expedições organizadas e patrocinadas por particulares, não respeitavam o Tratado de Tordesilhas, e tinham como integrantes os bandeirantes, que partiam em busca de índios para escravizar ou metais preciosos, sendo seus membros os principais responsáveis pelo processo de interiorização do Brasil; e as ‘descidas’, que eram expedições organizadas pelos missionários católicos com o objetivo conhecer novas terras e catequizar os índios, promovendo a aculturação destes. Numa dessas ‘descidas’, os missionários percorreram o rio Tocantins e fundaram, em 1625, na região que hoje compreende o Estado do Tocantins, uma missão religiosa.

As Bandeiras foram as principais responsáveis pela exploração e ocupação de Goiás no século XVIII, pois na década de 1730 foram encontrados os primeiros veios de ouro na região do atual Estado do Tocantins, gerando intensa luta pela posse das lavras entre paulistas, portugueses, habitantes do Grão Pará e do Maranhão, que se deslocaram para a região em busca de riquezas.

Porém, esse povoamento da região concentrava-se ao sul do atual Estado do Tocantins, pois o acesso à região que se localizava ao norte era de difícil acesso, isolando-a do sul e fazendo com que os habitantes dessa região passassem a dedicar-se a diferentes atividades: enquanto o sul dedicava-se ao garimpo, o norte dedicava-se à agricultura, à pecuária e ao comércio regional, atividades consideradas pouco importantes. Mas, à medida em que a

atividade da mineração foi se escasseando no sudeste, a região norte da Província foi crescendo em importância, graças ao comércio regional. Essa região era habitada em grande parte, por migrantes nordestinos que, fugindo da seca e à procura de terras devolutas, encontraram nela grandes extensões de terras para criar animais, principalmente o gado vacum. Nessa região, alguns moradores se destacaram e tornaram-se grandes proprietários, como reforça Nascimento “esses criadores tornaram-se senhores de imensas extensões de terras. O curral, ao lado da lavoura de subsistência proporcionava poder e domínio, originando o coronelismo político que se prolongou até o século XX” (2007, p. 19).

Essas atividades distintas faziam com que a população do norte da província fosse criando um sentimento separatista em relação ao sul, principalmente por ter que pagar pesados tributos devido à mineração, sem praticá-la. Além do mais, a vastidão territorial do norte de Goiás atraía a cobiça de alguns fazendeiros interessados nessas terras e na separação das mesmas do sul, pois “desde antes da instalação da república no Brasil, as elites econômicas goianas, com interesse nas áreas ao norte da província tentavam dividir Goiás” (JORNAL PEQUENO, 2006).

Assim, em 18 de março de 1809 um alvará da Coroa desmembrou o norte da Ouvidoria, com sede em Vila Boa (hoje o município de Goiás Velho) e constituiu uma nova comarca sediada em São João das Duas Barras, (hoje, um município do Pará chamado São João do Araguaia) localizada entre os rios Tocantins e Itacaiúnas, que na época, fazia parte da província de Goiás. Essa divisão deu-se por vários motivos, como esclarece Nascimento

Na verdade, ela ocorreu por dois motivos, de acordo com relatos da historiografia. O primeiro foi para acalmar os ânimos dos rebeldes e evitar mais um movimento revoltoso; o segundo foi com o intuito de melhorar o controle na região e ampliar as receitas. Haja vista que a característica geográfica da capitania, muito alongada no sentido longitudinal, com as dificuldades de comunicação terrestre e fluvial, limitava o controle da região norte (2007, p. 31).

Devido às dificuldades de acesso ao Sul da Província, o norte goiano foi desenvolvendo fortes vínculos comerciais com seus vizinhos Pará e Maranhão, principalmente através da navegação dos rios Araguaia e Tocantins que permitiam essa ligação, servindo como estrada natural.

Próximo à Independência do Brasil, o desembargador Joaquim Teotônio Segurado, Ouvidor Geral da Comarca, rebelou-se contra a Coroa Portuguesa, proclamando um governo autônomo em 15 de Setembro de 1821, tornando-se assim chefe provisório da Província de São João de Palma. Por ser deputado das Cortes de Lisboa, embarcou para Portugal em 06 de janeiro de 1822, a fim de defender a confirmação da Província de Palma.

O Estado de Goiás reagiu a notícia da independência da Província enviando para a região o Padre Fleury, em 11 de novembro de 1822, que rumou para o norte da Província com uma tropa de cavaleiros fortemente armada. Sob fortes ameaças e prisões, as lideranças da região tocantina fizeram um acordo com o Padre Fleury para que a Junta Provisória do governo da Palma fosse extinta, sendo a região norte reunificada à Junta Provisória de Vila Boa, como explica Nascimento

Aqui chegando, o padre abriu uma devassa, promovendo prisões (a primeira foi do Capitão Felipe Antonio Cardoso). Também conseguiu a dissolução do Clube da Natividade, o principal foco de oposição à unidade política. Em poucos dias o movimento separatista acabou sendo derrotado (2007, p. 35).

Assim, o movimento separatista esmoreceu, pois no campo político brasileiro o momento era de transição e instabilidade, já que o Brasil estava separando-se de Portugal e instalando o Império. Além do mais, surgiram na região divergências internas e fragmentações

dentro do próprio movimento, com a ida de Theotônio Segurado para Lisboa. Esse foi apenas um momento de trégua, pois apesar da aparente derrota, a luta pela autonomia da Região norte de Goiás continuou com a mobilização da população da região pelas décadas seguintes.

Durante o período do Império (1822 a 1889) aconteceram novas tentativas de separação do norte goiano e a criação de uma província independente do sul, onde nesse período, como explica Nascimento

O Tocantins entrou novamente na pauta da discussão através do deputado paraense João Cardoso de Menezes e Sousa, que apresentou um projeto em que se criava a província do Norte, anexando parte do Pará, Maranhão e Goiás. O projeto foi rejeitado em função das pressões dos governos das três províncias, que não aceitavam ceder parte de seus territórios (2007, p. 36).

No ano de 1956 foi elaborado um documento chamado Manifesto à Nação, elaborado pelo juiz de Direito Dr. Feliciano Machado Braga, da Comarca de Porto nacional, cidade da região norte do Estado de Goiás. Esse documento foi assinado por grande número de habitantes do norte do Estado, tendo deflagrado um movimento pelo desmembramento do Estado de Goiás e a criação de um novo Estado na região norte do mesmo. Houve uma grande divulgação desse documento, que foi encaminhado para a Assembléia Legislativa do Estado de Goiás através da Emenda Constitucional número 1, apresentando o projeto de criação do Estado do Tocantins.

Em 1972, o Deputado Federal José Wilson Siqueira Campos, na qualidade de presidente da Comissão da Amazônia, que defendia o Projeto de Redivisão da Amazônia com a criação de 12 territórios, apresentou ao Congresso Nacional o projeto de criação do Estado do Tocantins. Esse projeto não surtiu o efeito desejado pelos que ansiavam a criação desse Estado, mas fez com que o presidente Ernesto Geisel sancionasse a criação do Estado do Mato Grosso do Sul, em 1977.

Durante muito tempo, os fazendeiros tradicionais constituíram a classe dominante do norte do Estado de Goiás, mas à medida que as terras dessa região foram se valorizando, principalmente com a construção das grandes rodovias Belém-Brasília e a Transamazônica, novos atores foram atraídos para a região, passando a dominar o cenário econômico e político, disputando o poder com seus antigos donos ou mesmo aliando-se a estes na luta pela criação de um novo Estado, como explica Becker

Fazendeiros médios, pecuaristas do sul, principalmente de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, constituem a nova fração regional da classe dominante [...] e disputando o aparelho do estado local com os políticos tradicionais ou com eles forjando alianças (1990, p. 102).

No ano de 1978 foi elaborado um Projeto de Lei Complementar, que recebeu o nº 187, criando o Estado do Tocantins e dando outras providências. Esse projeto foi elaborado pelos Deputados Federais José Wilson Siqueira Campos, Mario Cavalcante e Raimundo Marinho. Depois desse Projeto, outras emendas foram apresentadas, das quais duas foram aprovadas tanto pela Câmara quanto pelo Senado, sendo essas duas emendas vetadas pelo Presidente da República José Sarney, que tentou justificar seu veto sob a alegação de que essa decisão caberia à Assembléia Nacional Constituinte que estaria elaborando a nova Carta Magna, como ressalta Nascimento

Sarney justifica seus vetos alegando que o Tocantins não teria condições de se manter com seus próprios recursos nos primeiros anos de sua criação e que a União também não estava com condições orçamentárias para ajudar financeiramente. Alega que este tema caberia a sua discussão ao fórum da Assembléia Nacional Constituinte (2007, p. 39).

Para pressionar os Constituintes, as lideranças do norte goiano criaram o Comitê Pró-Criação do Tocantins, unindo os seus partidos políticos e confeccionando uma Emenda Popular assinada por mais de 70 mil pessoas do norte do Estado de Goiás, entregando-a ao Presidente da Assembléia Nacional Constituinte em agosto de 1987 e enfatizando a pressa desses em relação à criação de um novo Estado. Muitos tinham interesse na divisão do Estado de Goiás, principalmente alguns políticos muito influentes no norte do Estado e grandes fazendeiros dessa região que, representados pelos deputados Constituintes da União Democrática Ruralista (UDR), votaram pela criação do Estado do Tocantins, como reforça Becker “um movimento regionalista do norte de Goiás, comandado pela nova fração dominante, ligada à União Democrática Ruralista (UDR), pressionou o governo central para legitimar sua apropriação, criando o Estado do Tocantins” (1990, p. 102).

Finalmente, através da fusão da Emenda 2P00002-9 com a Emenda Popular PE00026-1, foi criado o Estado do Tocantins, no dia 27 de Julho de 1987.

O Estado do Tocantins foi oficialmente criado pelo Artigo 13, das Disposições Transitórias da Constituição da República em 05 de Outubro de 1988 e instalado em 01 de janeiro de 1989.

1.2.1. Aspectos físicos, econômicos e populacionais do Estado do Tocantins

O clima do Estado do Tocantins é extremamente quente e úmido. Diversos fatores, entre eles, físico-geográficos (localização continental, extensão latitudinal e relevo) e dinâmicos (circulação atmosférica, decorrente do posicionamento dos centros de alta e de baixa pressão) explicam o comportamento desse clima.

Localizado no centro do Continente, e por isso mesmo situado muito distante do Oceano Atlântico, o Estado do Tocantins sofre pouquíssima influência marítima, o que finda por permitir que a ampla extensão latitudinal defina as linhas de variação espacial da temperatura. De acordo com Nascimento

Entre os fatores que influenciaram diretamente no clima está a localização geográfica do Estado, situado entre os paralelos cinco e treze graus de latitude sul, o que caracteriza como tropical; a continentalidade (que é o afastamento em relação ao Oceano Atlântico); e a ausência de invasão de ar frio de origem polar, apresentando pouca variação altimétrica, além do relevo, hidrografia e da própria vegetação (2007, p. 91).

Especialmente quando é Primavera nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, a temperatura do Tocantins mantém-se bastante elevada quase que diariamente até que chegue a estação das chuvas. Nesse período, o calor é muito forte em todo o Estado, sendo freqüentes temperaturas máximas acima de 40°C, quando a temperatura média atinge os 38°C. Mas no geral a média da temperatura anual fica entre 24°C e 28°C.

O Estado do Tocantins possui dezenas de rios, dentre os quais destacam-se o Araguaia e o Tocantins, que se prolongam em toda a extensão do Estado. A bacia do rio Tocantins uma das mais extensas de todo o sistema hidrográfico brasileiro, contando com trechos bastante navegáveis. Já o rio Araguaia é o principal afluente do rio Tocantins, considerado por muitos, tão importante quanto o rio Tocantins no conjunto geral da bacia, sendo também um rio bastante navegável. A bacia hidrográfica Araguaia-Tocantins é, como acrescenta Nascimento

Considerada a maior bacia totalmente brasileira, segundo dados da Agência Nacional de Água. Drena aproximadamente 967 Km², correspondendo a 11% do território nacional. 34,2% dessa bacia está no Estado do Tocantins, 26% banha Goiás, 20% no Pará, 3,8% no Maranhão, 14% em Mato Grosso e o Distrito Federal com 1% de sua

área, praticamente quase todos os rios existentes no Estado são classificados como rios perenes. E todos são exorreicos, além de serem afluentes do rio Tocantins ou do Araguaia (2007, p. 93).

A vegetação do Estado do Tocantins é bastante diversificada, podendo ser encontrado savana ou cerrado, floresta amazônica, floresta estacional semidecidual e decidual, além de vegetação campestre. Esta, cobre cerca de 87% do Estado.

O principal setor econômico do Estado do Tocantins é a agropecuária. Uma atividade que começou a ser praticada na região ainda no século XVII, quando o gado que entrava nessa região vinha seguindo o curso do rio São Francisco pelo interior da Bahia. A partir do século XIX, o gado ganhou nova rota, entrando na região através do Maranhão, principalmente pela cidade de Pastos Bons.

Com a construção da BR 153 - a rodovia Belém-Brasília, as pequenas fazendas que caracterizavam a economia de subsistência predominante na região, foram dando espaço às grandes fazendas pertencentes a fazendeiros ligados ao agronegócio, que hoje correspondem a 59% do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado, estimado em um bilhão e noventa e três milhões de reais.

Com a criação do Estado do Tocantins, houve a introdução de máquinas e técnicas avançadas na pecuária, aumentando visivelmente a produção. Nos últimos anos, a criação de gado no Tocantins aumentou em 80%, concentrando-se quase a metade do rebanho na região norte do Estado, em fazendas margeando o rio Araguaia, como reforça Nascimento “Outro detalhe é que desse total, a região norte, que vai de Colinas até o Bico do Papagaio, divisa com o Pará, é responsável por 40% do rebanho” (2007, p. 106).

A grande maioria desse rebanho é propriedade de grandes fazendeiros que se instalaram na região nas décadas de 1970 e 1980, fato que diferencia os vizinhos Estados do Pará e do Tocantins, como a firma Becker

No espaço, a diferenciação entre empresas e fazendeiros individuais é ilustrada pelo sul do Pará e norte de Goiás, hoje Estado de Tocantins, ambas regiões do vale do Araguaia: o sul do Pará é área de predomínio das empresas, do trabalho assalariado e das grandes áreas desmatadas; o extremo norte de Goiás, região de povoamento mais antigo, é a área de predomínio dos fazendeiros individuais, com maior proporção de rendistas e desmatamentos menos espetaculares, embora contínuos (1990, p. 29).

Durante os séculos XVII ao XIX, o único tipo de agricultura desenvolvida na região do atual Estado do Tocantins foi a lavoura de subsistência, mas a partir da década de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília e dos levantamentos dos recursos naturais e geológicos feitos pelo governo nessa região, a agricultura foi se modernizando e se intensificando, tendo sido implantado vários projetos na região, destacando-se o arroz, o milho, a soja e o feijão. O Estado do Tocantins é o quinto maior produtor de arroz em casca do país. A fruticultura, em especial o abacaxi, também vem obtendo bons resultados. O Tocantins possui 60% do solo agricultável. Devido à grande e vasta área de cerrado, há atualmente no Estado, uma forte tendência à expansão do setor de grãos, especialmente da soja, como ressalta Nascimento “Atualmente a sojicultura é a responsável pelo crescimento e fortalecimento do superávit da balança comercial, com 70% das exportações do Tocantins. Entre 2003 e 2006, a colheita do grão no Estado saltou de 373 para 972 toneladas.”(2007, p. 107).

O Estado do Tocantins tem uma população estimada em 1.332.441 habitantes (0,66% da população total do País), com 3,32% de taxa de crescimento anual. Enquanto a média salarial nacional é de 3,42 salários mínimos para o provedor da família, a renda salarial do

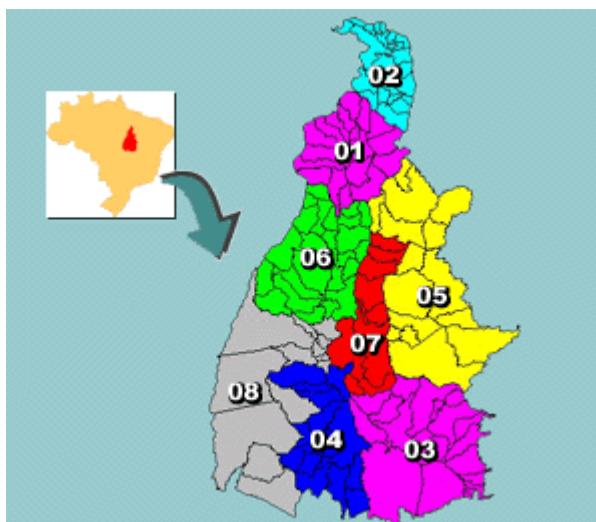
Tocantins é de 2,15 salários mínimos, considerada muito baixa. E essa renda diminui especialmente nas áreas rurais.

A economia do Estado está baseada na agricultura e na pecuária, atividades eminentemente rurais. Entretanto, a população rural corresponde a apenas 25,68% da população total do Estado. Daí conclui-se que existe uma alta tendência migratória da zona rural para a zona urbana, causada pela procura de melhor qualidade de vida. Também existem disparidades regionais. Particularmente, as regiões do Bico do Papagaio e Jalapão são as mais subdesenvolvidas.

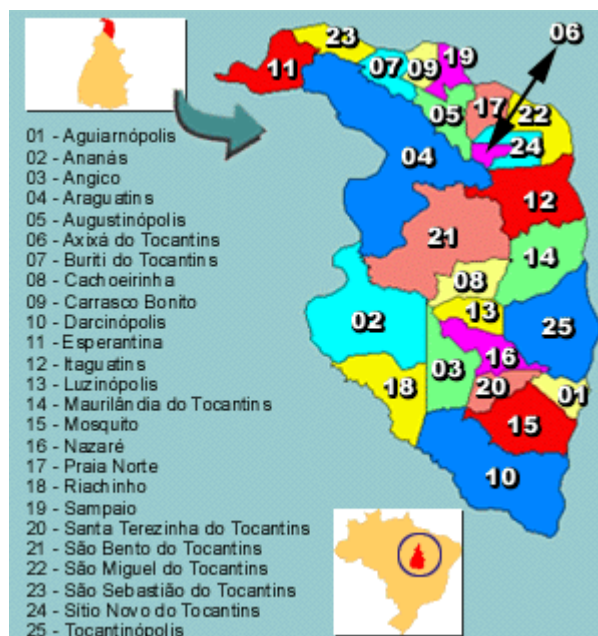
Enquanto no Brasil a taxa de analfabetismo entre os jovens na faixa dos 15 anos é de 11%, a taxa de analfabetismo da população urbana do Tocantins, nessa mesma faixa etária é de 13,2%. Quando a pesquisa analisa os jovens da zona rural, esse número praticamente dobra, indo para 24,1%. A situação fica mais crítica ainda quando se observa o analfabetismo funcional, que são aquelas pessoas que mesmo conseguindo minimamente decodificar letras, frases, sentenças, textos e números, não conseguem interpretar os textos e fazer operações matemáticas simples. Nas cidades foi concluído que 24,3% das pessoas pesquisadas são analfabetas funcionais. Esse número também praticamente dobra quando analisamos os números da zona rural, que sobe para 42,6%. Enquanto a média de estudo desses jovens da zona rural é de apenas 4,4 anos. Apenas 2% dos jovens dessa faixa etária frequentam o Ensino Médio (IBGE, 2006).

Esse descaso se estende à área da saúde, onde a taxa de profissionais na área de saúde para cada 100.000 habitantes é de 5,27 médicos, 3,69 dentistas e 1,77 enfermeiras. Quanto aos leitos hospitalares, são 4,2 leitos para cada 10.000 habitantes. O número de médicos no Tocantins é inferior à metade da taxa do país.

As principais enfermidades do Estado são a leishmaniose visceral, a malária e a dengue. Na zona rural, existem muitos casos de tuberculose, hanseníase e hepatite causados pela pobreza, desnutrição e condições sanitárias precárias.



MAPA 3 – Estado do Tocantins dividido em regiões – A Região 02 é a região denominada Bico do Papagaio, onde se encontram os Projetos de Assentamentos Oziel e Maringá, a cidade de Araguatins e a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Fonte: Cyti Brazil, - 30/09/2008



Mapa 4 - Região do Bico do Papagaio dividida em municípios – No mapa, o Município 04 é o município de Araguaatins, onde se localizam a Escola Agrotécnica Federal de Araguaatins e o Projeto de Assentamento Maringá. O município 08 é Cachoeirinha, onde se localiza o Projeto de Assentamento Oziel - Fonte: Cyti Brazil - 30/09/2008

1.3. A Região do Bico do Papagaio: os Conflitos Pela Posse da Terra e a Política de Assentamentos

Sabemos que desde o início da colonização do Brasil existem conflitos ocasionados pela disputa da terra, de onde o camponês sempre é expulso à medida que estas vão se valorizando. Esses camponeses sempre partem rumo à novas terras mais distantes e formam novas fronteiras agrícolas. À medida que essas novas terras vão se valorizando, mais uma vez eles são expulsos e procuram uma nova fronteira, para onde migram. Assim aconteceu no passado com as fronteiras do litoral, depois do Centro-Sul e atualmente com a fronteira da Amazônia que, a partir das décadas de 1950 e 1960 transformou-se na nova fronteira agrícola do Brasil, na porta de entrada para a Amazônia Legal (BECKER. 1990).

Entre os locais na fronteira da Amazônia procurados pelos camponeses a partir da década de 1950, estava a subdesenvolvida região do Bico do Papagaio, que se constituiu numa nova fronteira de migração, um local para onde foram muitos retirantes de regiões onde as pressões demográficas e de natureza climática (a seca) os empurraram em busca da sobrevivência, como afirma Becker

Nas décadas de 1950 e 1960, a maior parte do fluxo migratório era espontânea, destinava-se ao norte de Goiás e sul do Pará e era formada por trabalhadores rurais, pequenos ocupantes posseiros e proprietários sem capital vindos do Nordeste - a grande bacia de mão-de-obra da região. A partir da década de 1970, contudo, a intensificação da apropriação privada das terras e o controle das terras virgens pelo governo impedem o movimento espontâneo de ocupação (1990, p. 46).

Vivendo nessa região como posseiros durante muito tempo, esses camponeses terminaram por entrar em conflitos com os novos personagens que chegaram à região: os fazendeiros e grileiros, que também vieram atraídos pela vastidão de terras. Os grileiros,

segundo Becker Constituem um componente essencial para o entendimento dos conflitos na região

O “grilo” ou “grilagem” das terras corresponde ao método adotado para a falsificação: buscaram-se folhas de papel timbrado, imitam-se escritas, e os documentos são amarelecidos propositadamente, guardados em gavetas/compartimentos repletos de grilos que lhes vão dar o ar de antigos. [...] Personagem clássico na expansão das fronteiras agrícolas brasileiras, o grileiro na fronteira amazônica tem um papel central nas áreas de dominância de empresas e fazendas, seja ele um fazendeiro em si, seja um intermediário das empresas ou de uma firma imobiliária (1990, p. 31).

A região do Bico do Papagaio tornou-se interessante para esses personagens, no momento em que ela se valorizou com a construção da rodovia Transamazônica e o surgimento de latifúndios para a criação de gado. Muitos latifúndios que se instalaram nessa região foram incentivados pelo governo federal através de incentivos fiscais e créditos especiais a baixos juros. Chegando à região, esses proprietários, que muitas vezes haviam falsificado o título de posse da terra, encontravam pessoas que moravam na terra há décadas e essas, recusando-se a sair do único lugar que possuíam, entravam em conflitos que, muitas vezes, resultavam em mortes e tragédias nacionalmente conhecidas (BRETON, 2000).

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, foi travada nessa a Guerrilha do Araguaia, envolvendo de um lado membros do Partido Comunista do Brasil, que objetivavam organizar a resistência armada contra o regime militar, e do outro o Exército brasileiro, que procurou reprimir o Movimento até o extermínio do último combatente. Apesar da guerrilha não ter atingido seu objetivo final, seus membros conseguiram implantar em alguns moradores da região uma consciência de luta pelo que lhes pertencia. Essas noções foram apreendidas principalmente através das únicas aulas que a maioria dos caboclos tiveram oportunidade de assistir, tendo isso contribuído para criar o movimento de resistência à implantação do latifúndio nas terras que lhes era de direito (MORAIS e SILVA, 2005).

No período da Ditadura Militar (1964-1985), o governo federal instituiu uma política de colonização em algumas regiões consideradas estratégicas da Amazônia. Entre elas, estava a região do Bico do Papagaio, que era considerado um território importante, pois sendo a porta de entrada para a Amazônia Legal, poderia interligar a economia da região Norte com o resto do País, além do mais era sabido que lá existiam muitos conflitos pela posse da terra. Essa política de colonização visava impedir que os posseiros se organizassem livremente, enfraquecendo a pressão que os mesmos faziam por uma reforma agrária. Porém, o discurso oficial do governo era o de eliminar o vazio econômico existente na região, integrando a Amazônia e promovendo o desenvolvimento do Brasil. Segundo Oliveira

Por meio desse discurso os diferentes Governos Militares legitimaram a atuação repressiva em toda a área do Bico do Papagaio. O autor cita um episódio ocorrido em 1979 na vila do Sampaio, onde o INCRA proibiu que posseiro(a)s fizessem reuniões para se organizarem, alegando que esses indivíduos estavam tramando uma guerrilha na região. O desfecho desse episódio foi a prisão de quatro líderes camponeses no quartel da polícia militar de Araguatins e o ataque da vila de Sampaio pelo Exército (2008, p. 02, apud KOTSCHO, 1981).

Os conflitos pela posse da terra aprofundaram-se no Brasil na década de 1980, tendo se expandido por praticamente todo o País e em especial na região do Bico do Papagaio. Em meados de 1986, os conflitos nessa região atingiram o auge da violência quando as disputas, envolvendo de um lado os latifundiários e do outro trabalhadores rurais sem-terra e posseiros, resultaram em diversos assassinatos, sendo o mais emblemático o do padre Josimo Moraes Tavares, pároco da região e membro da Comissão Pastoral da Terra, aliado dos posseiros e sem-terras. O assassinato do Padre Josimo transformou-se num marco da luta pela posse da

terra e ele, um símbolo da resistência dos Sem Terra. Esse episódio atraiu ainda mais a atenção da imprensa para os conflitos locais e forçou o governo a acelerar a implantação de uma série de assentamentos rurais na região, tendo sido indicado para realizar tal tarefa o Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins-GETAT, agência doadora de terras que estava originalmente ligada ao Conselho de Segurança Nacional no período da ditadura militar e depois, ao Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD). A função do GETAT nesse momento, foi distribuir a terra e regulamentar os títulos de propriedade, transformando o Bico do Papagaio numa região com uma das mais altas concentrações de assentamentos rurais do país. Além da criação dos assentamentos, a função do GETAT era também ideológica, pois, segundo Becker “sua tarefa principal parece ter sido a de neutralizar a influência da Igreja e criar uma base do poder local para o governo” (1990, p. 42). O GETAT e o INCRA não eram bem vistos pelos camponeses, que viam nestes órgãos muito mais uma ameaça do que a solução para os conflitos existentes, pois de acordo com Andrade

Nas áreas em conflito, como no famoso Bico do Papagaio [...], foram criados órgãos federais para regularizar a situação fundiária, mas que desenvolveram muito mais uma política de repressão e de desapropriação dos posseiros do que de tentativa de solução da questão agrária. O governo federal encarou o problema da terra muito mais como um problema de segurança nacional, de repressão política, do que em seu aspecto social (1987, p. 66).

Na década de 1990, o INCRA acentuou o processo de assentamentos no Estado do Tocantins, principalmente no extremo norte do Bico do Papagaio, onde existe um maior número de assentamentos, sendo que entre os anos de 1988 e 2001 aconteceu o auge da criação desses. Porém, apesar da intensa política de Projetos de Assentamentos, a região do Bico do Papagaio continua sendo uma região extremamente carente, detentora de um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), considerada um bolsão de miséria, com problemas nos setores de saúde, saneamento básico e educação. Nessa região, há municípios onde cerca de 80% da população é analfabeta. Nela, vivem cerca 7,4 mil agricultores familiares e 5,6 mil famílias assentadas. Segundo o Censo populacional do IBGE “Apesar de representar apenas 12% da superfície do Estado, esta área possui aproximadamente 15% da população total e abriga 25 dos 139 municípios. Ao todo, são 179.081 habitantes na região do Bico do Papagaio” (2007). Apesar da pobreza econômica da região, existe uma diversidade social muito rica: são indígenas, posseiros, assentados, pequenos agricultores, extrativistas, mineradores, artesãos e pescadores, que fazem parte de um mesmo universo. Nesta região, estão localizados os municípios de Araguatins, que abriga a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e o Assentamento Maringá; e Cachoeirinha, município onde se encontra o Assentamento Oziel Pereira.

1.4. Reconstituição Histórica do Município de Araguatins

O município de Araguatins, localizado no extremo norte do Estado do Tocantins, originou-se de um núcleo de povoamento fundado pelo cidadão maranhense Vicente Bernardino Gomes, que residia na Colônia Militar de São João do Araguaia, na Província do Grão Pará e resolveu subir o rio Araguaia procurando em suas margens um local agradável para instalar sua família e fincar moradia. Após muito procurar, ele chegou a um local às margens do Araguaia e ali resolveu construir sua residência. Era o dia 09 de junho de 1868, data em que se comemora até os dias atuais o aniversário da cidade. Ao chegar a esse local, Vicente Bernardino teve uma surpresa, pois o local já era habitado por um único morador, como ressalta Duarte

Efetivamente, fora coberto de êxito o seu esforço. Aportara numa bonita ribanceira argilosa e, galgando-a, encontrou uma faixa de mata de 20 metros de espessura e uma trilha que denunciava existir ali alguma moradia. Seguindo pela mesma trilha uns 200 metros abaixo, encontrou uma pequena barraca. O morador, quando avistou os visitantes tentou correr, no que fora obstado por Vicente Bernardino, ao lhe dizer que não tivesse receio, pois sua ida ali era apenas para procurar um local para sua moradia e fundar uma povoação [...]. O morador era um criminoso de nome Máximo Libório da Paixão que aqui se refugiara (1970, p. 14).



Foto 1 – Praça dos Pioneiros e Igreja Matriz - Araguatins. – Fonte: Isa F. de Souza. Em: 10/11/2008.

Vicente Bernardino construiu um barracão nesse local e transportou para lá sua família e utensílios, batizando a nova residência com o nome de São Vicente em homenagem ao santo que tinha o mesmo nome que o seu. Esse seria o nome da cidade por mais de 50 anos. Nos anos que se seguiram à fundação do núcleo de São Vicente, pessoas de várias regiões, especialmente do Estado do Maranhão, abrigaram-se no povoado.

No ano de 1932, o povoado de São Vicente do Araguaia foi elevado à condição de Vila, através do Decreto nº 2.063 de 18 de abril do corrente ano, após 19 anos da criação do município, como explica Duarte

Por Lei de 426 de 21 de junho de 1913, fora criado o município de São Vicente do Araguaia, e só depois de 19 anos de luta titânica e persistente do pigmeu contra o Gigante, do humilde e fraco distrito contra a portentosa e arrogante Sede da Comarca, lograra sua instalação do governo do Exmo. Sr. Dr. Pedro Ludovico, que assinou com o braço firme o decreto nº 1.224 de sete de junho de 1931, sendo instalado a sete de setembro e empossado o seu primeiro prefeito, o cidadão José Soares (1970, p. 111).

No ano de 1945 o município de São Vicente passou a chamar-se definitivamente Araguatins, numa alusão aos nomes dos rios Araguaia e Tocantins, através do Decreto-Lei nº 7.655, de 18 de junho. A mudança de nome não foi espontânea, mas sim uma exigência do governo, o que causou na população de São Vicente um sentimento de inconformismo, como mostra Duarte

Ainda não nos conformamos com esse neologismo aplicado em 1943 à cidade de São Vicente, que teve sua origem do nome de seu fundador Vicente Bernardino Gomes, em 1868; entretanto, o neologismo nasceu da junção dos dois grandes caudais, Araguaia e Tocantins (1970, p. 133).

Nesse mesmo ano a sede do município foi transferida de Araguatins, para o distrito de Itaguatins. Esse local ficava a 70 quilômetros de distância de Araguatins e no momento, estava em grande destaque por existir no mesmo uma próspera área de garimpo. A transferência da sede, principalmente por ser para um local que abrigava um garimpo, causou entre os araguatinsenses um grande sentimento de revolta, como reforça Duarte “tudo que há no progresso de Itaguatins é tumultuado e transitório porque garimpeiro não se estabiliza em parte alguma” (1970, p. 88).

Assim, após três anos de pressão exercida por parte da população araguatinsense e dos políticos da região, que receberam forte pressão dos políticos de Itaguatins, a sede do município foi reinstalada em Araguatins em 01 de Janeiro de 1949, através da Lei nº 184, de 13 de Outubro de 1948.

1.4.1. Características da cidade de Araguatins

A cidade de Araguatins localiza-se a 621 quilômetros de Palmas, capital do Estado. Tem uma população de 26.722 habitantes, dos quais 60,70% residem na zona urbana e 39,30% na zona rural. Sua área é de 2.627,28 Km², representando 0,95% da área do Estado, e possui uma densidade populacional de 13,03 habitantes por Km², dos quais cerca sete Km² de área urbana e 2.620 Km² de zona rural, localiza-se no bioma Cerrado e Amazônia. No município, o rio Araguaia está margeado por rica fauna e flora. Seu Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 56.137.000,00 ; com renda per capita de R\$ 1.979,00 e o Índice de Desenvolvimento Humano de 0,640 (IBGE, 2007).

O município de Araguatins está localizado na grande depressão formada pelo vale do rio Araguaia. Localiza-se a uma latitude 05°07'28" sul e a uma longitude 48°07'28" Oeste, estando a uma altitude de 103 metros acima do nível do mar, situa-se à margem direita do rio Araguaia, que está margeado por uma rica fauna e flora e possui um clima tropical.



Foto 2. O rio Araguaia banhando a cidade de Araguatins. Fonte: Isa F. de Souza. Em: 10/11/2008.

A economia do município baseia-se principalmente na pecuária e na agricultura de subsistência. O extrativismo vegetal ainda é praticado por um pequeno número de famílias,

especialmente a extração do coco babaçu. Praticamente não existem indústrias no município e o comércio é bem desenvolvido na região.

O acesso a Araguatins pode ser feito pela Rodovia Belém-Brasília - BR-153 até a cidade de Darcinópolis, depois segue pela TO-134 até a Rodovia Transamazônica- BR-230, e daí até a cidade.

Em sua extensão, ao longo do município, estão distribuídas 24 praias e um número incontável de pequenas ilhas, onde se alternam grandes porções de areia e vegetação.

Os principais rios que banham o município são o Araguaia - que nos meses de junho e julho transformam as praias de suas ilhas em grande atração turística, gerando renda para o município - o São Martinho e o Barreiro.



Foto 3 – Pôr do Sol no rio Araguaia - Cidade de Araguatins - Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

1.5. Histórico da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins –Tocantins - (EAFA-TO)

A Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, localizada no município de Araguatins, tem suas origens no Decreto nº. 91.673, de 20 de Setembro de 1985, editado pelo então ministro Marco Maciel, durante o governo do presidente José Sarney

A instalação da EAFA foi feita em cooperação com o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD), por intermédio do Grupo Executivo das Terras do Araguaia (GETAT), quando esse órgão foi autorizado a adotar providências junto ao Ministério da Fazenda para aceitação, pela doação, de uma área de 561,84 hectares de terras férteis banhadas pelo rio Taquari em oito quilômetros de extensão, terras essas localizadas a oito quilômetros de distância da cidade de Araguatins.



Foto 4 – Vista Aérea da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Fonte: Arquivo da EAFA.

A decisão de construir uma escola agrotécnica no Estado do Tocantins, mais especificamente na região do Bico do Papagaio tem, entre outros fatores, origem nos conflitos pela posse da terra existentes nessa região, que a transformaram numa das mais violentas nas décadas de 1970 e 1980, o que também contribuiu para que o governo federal implantasse um grande número de assentamentos nessa região.



Foto 5 - Prédio Central da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Fonte: Arquivo da EAFA.

Em 25 de setembro de 1986 deu-se início à construção da escola agrotécnica, quando foi assentada a sua pedra fundamental, coincidindo com o assassinato do líder dos camponeses, padre Josimo, ocorrido nesse mesmo ano. Após um ano e meio, foram concluídas as obras e, dessa forma, a EAFA foi oficialmente inaugurada em 23 de março de 1988 com grande festa, tendo a participação da comunidade Araguatinense que, satisfeita viu na construção da referida escola um avanço para a educação da região.

Após cinco anos de sua instalação, a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins foi transformada em Autarquia, através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Dessa forma, a EAFA ficou ligada à Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC, que

tinha como principais atribuições o estabelecimento de políticas para o ensino tecnológico, além de exercer a supervisão do Ensino Técnico Federal. Transformada em autarquia, EAFA ganhou uma maior autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar.

Os recursos financeiros que viabilizam o funcionamento e manutenção da EAFA são originários de dotações do Tesouro Nacional, consignadas anualmente no orçamento, e de outras receitas oriundas da arrecadação de recursos próprios. Sua estruturação contábil segue as normas do Sistema Integrado de Administração Financeira Federal – SIAFI.

1.5.1. Recursos humanos e didáticos da EAFA

A Escola Agrotécnica Federal de Araguatins possui os seguintes laboratórios: laboratório de Solos, de Bromatologia e Microbiologia dos Alimentos, de Física, de Química, de Biologia, de Piscicultura, Apicultura e de Informática.



Foto 6 - Laboratório de Informática da EAFA. Fonte: Arquivo da EAFA.

Alguns desses laboratórios encontram-se nas Unidades Educativas de Produção – UEPs, que estão divididas em setores e têm como principal objetivo a realização de aulas teórico-práticas do Ensino Técnico, permitindo aos alunos o acompanhamento dos itens expostos “in loco” no campo e o desenvolvimento de projetos, tendo os mesmos um caráter eminentemente pedagógicos.

Na área de Agricultura existem as seguintes UEPs:

- Unidade Educacional de Produção de Agricultura I: onde estão os setores de Olericultura, que produz alface, repolho, tomate, couve, pimentão, cebolinha e coentro; e o setor de Jardinocultura, onde são cultivadas plantas ornamentais e frutíferas.
- Unidade Educacional de Produção de Agricultura II: Nesta Unidade localiza-se o setor de Culturas Anuais, sendo cultivados o milho, a mandioca, o arroz, o feijão e a cana-de-açúcar.
- Unidade Educacional de Produção de Agricultura III: que está dividida em dois setores, sendo eles: Agrossilvicultura, que trabalha com sistemas agro-florestais e possui projetos implantados para fins pedagógicos e o setor de Fruticultura, o qual conta com projetos de produção de manga, abacaxi, maracujá, banana, coco, cupuaçu, açaí, caju, pupunha, café, laranja, tangerina e limão.



Foto 7 - Setor de Olericultura– EAFA. Fonte: Arquivo da EAFA

Na área de Zootecnia existem as seguintes Unidades Educativas de Produção:

- Unidade Educativa de Zootecnia I - setor destinado ao estudo de animais de pequeno porte, que são: Aves de Corte e Postura, Cunicultura, Apicultura, Piscicultura e Minhocultura. Todos esses setores estão equipados para aulas práticas demonstrativas;
- Unidade Educativa de Zootecnia II: Setor destinado ao estudo de animais de médio porte, que são: suínos, caprinos e ovinos. Essa Unidade possui um Campo Agrostológico;
- Unidade Educativa de Zootecnia III, que é destinada ao estudo de animais de grande porte, que são: Bovino de corte, Bovino de leite e Equinocultura.



foto 8 - Unidade Produtiva de Avicultura – EAFA. Fonte: Arquivo da EAFA.

Na área de Agroindústria existem os seguintes Setores:

- Laboratório de processamento de Frutas e Vegetais, onde os alunos aprendem a despolar as frutas, fazer sucos e seus derivados;
- Laboratório de Processamento de Carnes e Derivados, onde os alunos fazem embutidos, defumados, aprendem a desossar animais, etc;
- Laboratório de Processamento de Massas e Biscoitos, onde os alunos aprendem a confeccionar bolos, biscoitos, pães, etc;



Foto 9 - Interior da Unidade Educacional de Produção de Agroindústria, laboratório de Processamento de Carnes e Derivados – EAFA. Fonte: Arquivo da EAFA.

Os produtos desses projetos tem como finalidade serem utilizados no refeitório da escola, serve diariamente cerca de 450 alunos e servidores da escola, ou ainda podem ser enviados para a comercialização na Cooperativa-Escola dos alunos da EAFA.

1.5.2. Quadro de servidores

Nos Segundo Semestre de ano de 2008, a EAFA apresentava um quadro de 108 servidores, dos quais 77 servidores são técnicos administrativos que se distribuem em seus diversos setores e 34 são professores do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Os professores possuem os seguintes graus de escolaridade:

Tabela 1 – Docentes do Quadro Efetivo da EAFA-TO Por Escolaridade em 2008

Grau	Escolaridade
Doutorado	03
Doutorando	02
Mestre	12
Mestrando	11
Especialista	05
Graduado	01

O atual gestor da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins assumiu a direção da Instituição em 25 de Abril de 2005, após ser eleito pelo voto direto de alunos e servidores, na primeira experiência democrática de eleições diretas da história da EAFA. Em Outubro de 2008, através de novas eleições diretas esse mesmo professor foi reeleito para a gestão 2009-2013. Além do diretor-geral, o corpo diretor da EAFA conta com o diretor-administrativo (DAP), que cuida do setor administrativo e do Diretor de Desenvolvimento Educacional, que junto à Coordenadoria Geral de Ensino e à Coordenadoria Geral de Assistência aos Educandos desenvolve a parte pedagógica.

1.5.3. As Transformações sofridas através dos Decretos

A EAFA iniciou suas aulas em março de 1988, implantando o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O referido curso possuía uma carga horária de 4.260 horas. Neste formato, concluíram as 10 primeiras turmas da Escola. Esses alunos estudavam o curso técnico no período matutino e, à tarde o Ensino Médio ou vice-versa e como o curso era integrado, o aluno só era aprovado de ano se o fosse em todas as disciplinas, quer as mesmas fossem do Curso Técnico ou do Ensino Médio. Os professores da EAFA percebiam nesse momento que a educação interessada era fundamental para a profissionalização do aluno, pois acreditavam que não bastaria ao aluno ter apenas acesso à educação, mesmo que ele estivesse na instituição com o objetivo único de se profissionalizar, se fazia necessário que ele tivesse conhecimento, as disciplinas precisariam ter um sentido em relação ao trabalho. Porém, essa situação se modificou quando a EAFA foi obrigada a passar pelas várias transformações ocorridas na educação técnico-profissional, graças às reformas educacionais ocorridas não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Reformas que foram indicadas principalmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID- e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, que passaram a aconselhar a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, como reforça Cunha “Com efeito, desde o início da década, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional”(2000b, p. 49). Para o BIRD, a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre educação e a capacitação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores concentrarem-se em suas missões próprias (CUNHA, 2000a).

A primeira grande transformação no campo educacional da EAFA ocorreu no ano de 1997, quando foi sancionado o Decreto n. 2.208/97, que tornava praticamente obrigatório o fim do curso técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio, atendendo às determinações do BIRD. Esse Decreto ignorava totalmente as especificidades regionais, uma vez que se esquecia que o Brasil tem dimensões continentais e que possui regiões totalmente distintas, onde suas escolas podem ter um perfil de alunos urbanizados e industriais, e possuir no paralelo oposto regiões onde as escolas possuem alunos em sua quase totalidade provenientes da zona rural e com economia agrária, como é o caso da região onde se localiza a EAFA.

O Decreto n. 2.208/97 também estabeleceu a oferta de cursos denominados nível básico da educação profissional que, como citam Frigotto, Ciavatta e Ramos

A oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional do governo anterior, objetivava atender as demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por intermédio de uma rede específica de

curso de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada (2005, p. 1096).

Perante o decreto, a EAFA decidiu oferecer esses cursos de pequena duração para os produtores rurais e seus filhos, sem que a conclusão do Ensino Fundamental fosse um pré-requisito para frequentá-los. Esses cursos tinham duração de 20 ou 40 horas e, ao concluí-lo o aluno recebia a certificação, sem que houvesse uma projeção de continuidade do curso, como por exemplo o curso de inseminação artificial, onde o produtor rural se inscrevia e fazia o curso sem ter noções anteriores, a não ser as noções vivenciadas no seu dia-a-dia e, após a conclusão desse rápido curso, não havia perspectiva de continuidade de novos conhecimentos. Isso prova que o objetivo do MEC não era ampliar a quantidade de vagas para as instituições de ensino da rede federal e sim dar uma formação rápida e superficial aos trabalhadores jovens e adultos. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos “o Ministério do Trabalho e emprego desenvolveu seu plano de formação sem se preocupar com a recuperação da escolaridade e a organização de itinerários formativos” (2005, p. 1097).

Diante desse Decreto, que não foi discutido com os membros das instituições de ensino técnico profissionalizante de todo o Brasil antes de sua implementação, a EAFA foi informada de que poderia aderir a distinção entre o ensino médio e o ensino técnico ou não, porque as escolas técnicas foram obrigadas a criar a concomitância, mas às escolas agrotécnicas foi facultada essa adesão. Porém, essa possibilidade ficou apenas nas entrelinhas, pois ficou bem claro que só concorreriam aos benefícios das verbas oferecidas pelo Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional – PROEP, as escolas que desvinculassem o ensino médio do técnico profissionalizante.

Após participar de uma reunião no Ministério da Educação e Cultura para ouvir as decisões a serem tomadas nas Escolas Agrotécnicas, o então o dirigente da EAFA reuniu-se com os professores e comunicou a todos que a escola iria extinguir o ensino médio integrado ao técnico e que seria criada a concomitância. O assunto foi recebido com surpresa e houve uma grande discussão entre os docentes, onde muitos argumentaram que essa iniciativa não seria interessante para a região, que poderia dar certo em outras regiões, como por exemplo o Estado de Santa Catarina, onde existiriam empresários dispostos a fazerem parcerias com as escolas e onde também existe campo de trabalho para o aluno especializado em apenas um setor do curso técnico, como o de avicultura por exemplo. Porém, mesmo no calor da discussão, todos percebiam que a discussão seria estéril, pois a EAFA precisava das verbas oferecidas pelo PROEP e a direção via na adesão ao curso concomitante a única saída para que a verba se materializasse.

Mesmo sabendo que a adesão seria necessária devido aos recursos oferecidos, a opinião de todos na EAFA foi praticamente unânime ao afirmarem que a região precisava de profissionais mais completos do que os que seriam formados, ou seja, técnicos que tivessem uma formação que abrangesse a agricultura, a agroindústria e a zootecnia, já que a maioria de seus egressos vão trabalhar com assistência aos pequenos produtores rurais, onde eles necessitam de orientações a respeito de diversos setores e não apenas de um. Existem também os grandes produtores da região que preferem contratar o técnico em agropecuária que entenda de vários assuntos. Com a criação do curso técnico concomitante com o Ensino Médio, o aluno teve sua carga horária do curso técnico bastante reduzida. Antes, o aluno do curso técnico integrado ao ensino médio estudava as disciplinas do curso técnico durante os três anos que permanecia na EAFA. Depois da desarticulação entre o ensino médio e o técnico, o curso técnico foi reduzido a apenas 19 meses e o aluno, ao final da Primeira Série do Ensino Médio, teria que optar pela concomitância com o Curso Técnico em Agricultura, Zootecnia ou Agroindústria.

Um problema percebido no curso concomitante, é que essa nova modalidade de ensino atraiu muitos alunos oriundos de escolas particulares que estavam à procura de um bom

ensino médio gratuito, contrariando a explicação do BIRD para o fim do ensino médio nas escolas técnicas. Dessa forma, esses alunos se matriculavam no ensino médio e também no curso técnico, mas se dedicavam apenas ao ensino médio, sendo sucessivamente reprovados nos módulos do curso técnico, já que o que os interessava realmente era a preparação para o Vestibular e não para a profissionalização. As disciplinas do ensino técnico não importavam para eles, já que a reprovação no curso técnico não afetava em nada o andamento do ensino médio, ao contrário do que acontecia no ensino médio integrado ao curso técnico, quando a reprovação em uma disciplina do curso técnico significava a reprovação em toda a série. Como o sistema de ingresso na EAFA é realizado através de exame de seleção, ingressando os alunos que obtiverem as melhores notas, a aprovação desses alunos que vinham à procura de um bom ensino médio era quase certa, pois os mesmos vinham de boas escolas particulares, concorrendo com filhos de produtores rurais provenientes de escola municipais, o que tirava a chance desses alunos de ingressarem na escola e tornarem-se técnicos, um dos objetivos principais da EAFA. Isso fez com que a EAFA perdesse vários alunos que certamente iriam ingressar no mercado profissional, ao invés dos alunos que lhes tiraram as vagas, interessados apenas na preparação para o vestibular.

Os alunos realmente interessados no curso técnico protestaram contra o Decreto nº. 2.208/97, mas foi um protesto abafado, pois o governo federal não deu ouvidos à comunidade escolar. Em reuniões com a participação de Coordenadores da EAFA no MEC, foi comunicado que o governo também havia decidido extinguir totalmente o ensino médio nas escolas federais e que, a partir de 2003, essas escolas não deveriam mais matricular os alunos na 1ª série e, conseqüentemente, não haveriam alunos matriculados na 2ª série no ano de 2004 e finalmente, em 2006 restariam apenas os alunos que fossem fazer o curso técnico em um ano e sete meses, o que aumentaria o número de alunos na instituição e diminuiria os gastos com o aluno individualmente. Essa decisão deixou a comunidade escolar estarelecida. Também ficou decidido que os alojamentos deveriam ser extintos e o refeitório, terceirizado..

Aderindo ao decreto n. 2.208/97, a EAFA iniciou no ano de 1999 os cursos Técnicos Agrícola com Habilitação em Zootecnia, Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e o Técnico Agrícola com habilitação em Agroindústria em concomitância ou não com o Ensino Médio. O aluno que fizesse o Exame de Seleção para ingressar no ensino médio da EAFA teria que obrigatoriamente matricular-se em um dos cursos técnicos oferecidos pela instituição quando o mesmo fosse cursar a Segunda Série, o que levava grande parte dos alunos a se matricular no curso técnico apenas por obrigação, abandonando o mesmo para concluir apenas o Ensino Médio, já que apesar da obrigatoriedade da matrícula, os cursos estavam dissociados, em regime de concomitância. O aluno que optasse por fazer o exame de seleção para cursar apenas o curso Técnico profissionalizante deveria estar cursando a segunda série do Ensino Médio em outra escola ou já haver concluído o mesmo. O Ensino Médio continuou com a carga horária de 2600 horas, a ser concluída em três anos. Já o curso técnico foi reduzido para 1.260 horas. E assim se deu a setorização do ensino técnico-profissional e, as antigas disciplinas anuais que eram lecionadas ao longo de três anos foram transformadas em cinco módulos, que duravam cerca de 3 meses cada.

No ano de 2001 concluíram as primeiras turmas nesses moldes. Outras turmas formaram-se nos anos de 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006. Porém, a turma que concluiu o Ensino Médio concomitante ao Ensino Técnico Profissionalizante na EAFA no ano de 2007 foi a última a estudar em regime de concomitância, pois, depois de muita luta e contestação ao Decreto nº. 2.208/97 pelas forças progressistas da sociedade brasileira e de ter sua revogação prometida na campanha de 2002 do então candidato à presidência da República Luís Inácio Lula da Silva, de fato revogou-se tal Decreto através de um novo Decreto: o de nº. 5.154/2004, vigente a partir de 25 de julho do ano de 2004, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico e, apesar de a esse ato ter sido conferido um

caráter transitório, a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins revogou a determinação de concomitância, restabelecendo o antigo sistema de Ensino Médio integrado ao curso Técnico Profissionalizante. E assim, a partir do ano de 2006 a EAFA restituiu o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária

No ano de 2008, a EAFA possuía com 527 alunos matriculados. Dentre esses, 104 alunos do sexo masculino se encontravam alojados dentro da própria instituição. Existe um projeto em execução na Escola de criar alojamentos femininos, já que várias meninas oriundas de outros municípios deixam de matricular-se na EAFA justamente por não terem condições financeiras para residirem em repúblicas ou pensionatos na cidade de Araguatins. Esse alojamento feminino deverá começar a funcionar no segundo semestre do ano de 2009. Como não possui vagas para alojar todos os alunos, a EAFA realiza um processo seletivo para decidir quem receberá o alojamento através de um questionário sócio-econômico, onde se classificam os alunos oriundos de famílias de menor poder aquisitivo.

Para ingressar na EAFA, o candidato faz o Exame de Seleção, que geralmente oferece 160 vagas para a 1ª série do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. A seleção se dá através de testes baseados em conhecimento das disciplinas de Português, Matemática, Ciências Exatas e Biológicas e Estudos Sociais. A seleção para os cursos Técnicos oferecidos ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA e ao curso pós médio é realizado no meio do ano letivo, já que os mesmos se iniciam apenas no Segundo Semestre do ano.

Como a maioria das escolas agrotécnicas, a EAFA localiza-se a oito quilômetros da cidade mais próxima e para deslocar-se para escola, é necessário o uso do transporte rodoviário. Como o governo federal não se responsabiliza pelo transporte dos alunos do ensino médio e técnico, existe um ônibus de uma empresa particular que se encarrega do transporte dos mesmos. A Cooperativa dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins possui um ônibus coletivo para o transporte dos mesmos, onde o valor do passe do transporte escolar custa um real, sendo que durante o dia o aluno gastará dois reais, já que a grande maioria dos alunos almoça na escola.

No ano de 2007, a EAFA juntamente com os Movimentos Sociais do Campo no Tocantins e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA fixaram uma parceria para a criação do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia. Esse curso, destinado a 100 educandos e educandas provenientes de áreas de Assentamentos da Reforma Agrária e Reassentamentos dos Atingidos por Barragens do Estado do Tocantins, através do Programa Nacional de Educação para Assentados da Reforma Agrária - PRONERA, deverá ter uma duração de três anos. Sua realização deverá ocorrer nas dependências da própria EAFA, onde os alunos ficarão alojados, farão suas refeições e terão aulas nos sete períodos do Tempo Escola que, por falta de espaço (salas de aulas e alojamentos) e professores para acontecerem durante o ano letivo, ocorrerão nos meses de Julho/Agosto e Janeiro/Fevereiro de cada ano, alternados com os seis períodos de Tempo Comunidade, devendo funcionar através do Método da Pedagogia da Alternância, que possui esse Tempo, como foram descritos no Capítulo I. O curso terá uma duração de 3.560 horas, incluindo o estágio curricular. O INCRA arcará com as despesas de transporte dos discentes, assim como seus uniformes, material didático, hospedagem, alimentação e o pagamento da bolsa de ensino para os professores. Esse curso tem como um de seus objetivos evitar o êxodo rural, que acomete tantos assentados que desistem de viver em suas terras, por não saberem como retirar delas o seu sustento. A princípio, o curso deveria iniciar em julho de 2008 e os professores seriam os próprios docentes da EAFA, que lecionariam em seus períodos de férias e para tanto, receberiam a bolsa de ensino paga pelo INCRA.

Porém, um parecer da Controladoria Geral da União entendeu que essa bolsa de ensino geraria uma duplicidade de salários, alegando que é proibido o pagamento de bolsas a servidores públicos, levando ao adiamento do início do curso.

Dessa forma, sem a presença necessária dos professores para ministrarem as aulas, o início das aulas foram adiados até que esse impasse seja resolvido. Perante essa atitude do governo, os Movimentos Sociais resolveram pressionar o Governo Federal em Brasília e o Ministério da Educação procurou as alternativas junto à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior- CAPES ou ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, para que o pagamento das bolsas fossem efetivados através desses órgãos. Porém, até o encerramento desse trabalho não haviam chegado a uma decisão definitiva, para que se inicie esse curso de fundamental importância para os assentados, como reforça o Projeto do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia

com a implantação desse curso, a consolidação da Reforma Agrária nos assentamentos terá grandes avanços, principalmente na área da educação do campo, uma vez que esses profissionais formados atuarão continuamente dentro das áreas de assentamentos e reassentamentos, onde também moram e convivem com as demais famílias (2007, p. 06).

1.5.4. Os Cursos oferecidos pela EAFA

- Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, nos períodos da manhã e tarde;
- Curso Técnico em Informática pela modalidade PROEJA no período noturno;
- Curso Técnico em Agroindústria pela modalidade PROEJA, no período noturno;
- Curso Pós-Médio em Agricultura no período da manhã;
- Certificação do curso “Saberes da Terra”, realizado em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Universidade do Tocantins – UNITINS.

A EAFA tem projetos a serem realizados a curto prazo, tais como a implantação do curso tecnólogo em Agroecologia que encontra-se protocolado junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, aguardando apenas a aprovação para a realização do vestibular e o início das aulas. Também está em curso a transformação da EAFA de Autarquia para Instituto Federal de Educação Tecnológica – IFET, que também aguarda resolução do MEC e formalização até o 2º Semestre de 2009.

1.6. Situando os Assentamentos

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, explicitar, registrar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores e educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens vêm se conformando no campo (CALDART, 2008, p.12).

A exclusão e a desigualdade social são marcas registradas da população brasileira ao longo de sua história. No Estado do Tocantins e mais precisamente na região do Bico do Papagaio, a situação não tem sido diferente. Entre esses atores da desigualdade social estão os camponeses, que se mostram em franca desvantagem em relação aos habitantes dos centros urbanos, tanto em termos de recursos financeiros quanto em relação aos recursos socioculturais, já que um está condicionado ao outro. Essa exclusão dos camponeses se reflete especialmente em relação à educação, como reforça o Programa da Educação do Campo “observando os fatores associados ao menor desempenho dos alunos da zona rural, verificou

que este resultado está diretamente relacionado às condições socioeconômicas e capital social mais desfavoráveis dessa população” (2007, p.21).

Nesses termos, procuramos observar dois assentamentos na região do Bico do Papagaio: O Assentamento Oziel e o Assentamento Maringá.

1.6.1. O Assentamento Oziel

[...] Inda quase adolescente, pele morena, franzino sob coices de coturno, de carabina e fuzil gritou amor ao Brasil, num viva ao seu movimento, e morreu!

Morreu pra quem não percebe o broto renascendo debaixo das lonas pretas, nos cursos de formação ou já nos assentamentos, quando se canta uma canção ou num instante de silêncio Oziel está presente, porque a gente sente, pulsar seu coração (Zé Pinto. Oziel Está Presente).

O Assentamento Oziel Alves Pereira, localizado no município de Cachoeirinha recebeu esse nome numa clara homenagem a um garoto de apenas 17 anos que morreu no episódio batizado de “O Massacre de Eldorado dos Carajás”, em 17 de Abril de 1996. Oziel foi algemado e surrado pelos policiais e eliminado com um tiro na cabeça, após ser obrigado a gritar “viva o MST!”. Por ser tão jovem e ter sido assassinado de forma tão brutal, sua morte causou comoção e tornou-se nome de várias associações de trabalhadores e assentamentos, criando entre os Sem Terra um sentimento de unidade, como explica Caldart “É difícil hoje um sem-terra do MST que não se sinta *um irmão* de Oziel, aquele jovem que morreu assassinado em Eldorado dos Carajás gritando *viva o MST*” (2004, p.347).

O Assentamento Oziel foi criado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Decreto do dia 23 de maio de 2002, com emissão de posse em 27 de novembro de 2002, tendo sua Portaria de número 38 sido editada em Dezembro desse mesmo ano. O Decreto foi publicado pelo Diário Oficial na União de nº 251, na sessão nº 01, página 139, no boletim do INCRA nº 52, em 30 de Dezembro de 2002. A fazenda que originou o Assentamento Oziel chamava-se Marundá, tendo sido desapropriada por ter sido considerada improdutiva. Essa vitória dos trabalhadores sem terra deu-se em grande parte pela forte pressão exercida pelos mesmos, quando, organizados através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), permaneceram acampados em barracas de lonas pretas às margens da rodovia federal BR-230 por cerca de dois anos, numa região localizada no município de Cachoeirinha, próximo ao atual Assentamento, até que a fazenda Marundá fosse desapropriada, enfrentando dificuldades e privações, além dos riscos de invasões do acampamento por parte dos fazendeiros, que sempre contavam com o apoio da polícia. Esses fatos mostram o histórico de luta e conquistas dos camponeses para conseguirem finalmente seu lote de terra no Assentamento Oziel.



Foto 10 - Rua principal da Agrovila do Assentamento Oziel Pereira – Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

Esse assentamento possui uma área total de 1.738,8023 hectares e uma reserva legal de: 608,5808 hectares. Seus confrontantes ao Norte são: a Fazenda São Sebastião, Luiz Edgar R. Araújo, e José Saraiva de Menezes; a Leste: Francisco P. de Souza, Pedro F. de Souza, João B. da Silva, Abel G. da Costa, Lúcio P. de Melo, Maria R. dos Santos, e córrego Madalena; ao Sul: Ribeirão Cachoeirinha; e a Oeste: Projeto de Assentamento São Bento e Fazenda São Sebastião. A cidade mais próxima do Assentamento Oziel é o município de Cachoeirinha, no Estado do Tocantins, situada a três quilômetros de distância, cujo acesso se dá através de uma estrada de terra, que nos meses de chuva, devido ao córrego que transborda e aos buracos que resultam das chuvas, fica praticamente intransitável. A distância entre o assentamento Oziel e a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins é de 81 quilômetros. O acesso à EAFA dá-se através da BR-230. A capital do Estado, a cidade de Palmas, localiza-se a 550 quilômetros do referido Assentamento.



Foto 11 - Estrada vicinal que acessa a cidade de Cachoeirinha ao Assentamento Oziel, Pereira. Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

O município de Cachoeirinha, onde se localiza o assentamento Oziel, foi fundado no ano de 1993, é delimitado ao norte pelo município de São Bento do Tocantins; ao Sul pelo município de Luzinópolis, a Leste pelo município de Maurilândia e a Oeste pelo município de Ananás. Sua população é de 2.154 habitantes e possui uma área total de 353,9 Km², estando a uma altitude de 190 metros acima do nível do mar.



Foto 12 - Rua principal da cidade de Cachoeirinha. Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

O assentamento Oziel é habitado por 53 famílias. Cada uma dessas famílias assentadas recebeu um lote de terra com uma área média em torno de 20,5 hectares. Essas famílias sobrevivem, em sua maioria, da agricultura familiar camponesa e recebem orientações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Cooperativa de Trabalhadores de Assistência Técnica e Extensão Rural-COOPTER. Além dos lotes individuais, onde esses assentados plantam geralmente mandioca e arroz e criam algumas cabeças de gado, existe um lote de terra comum a todos próximo à agrovila. Lá, todos podem plantar o que pretenderem: mandioca, milho, feijão, banana, etc.

Alguns assentamentos preferem construir as residências nos próprios lotes, mas os assentados do Oziel preferiram construir uma agrovila. Lá, construíram suas residências: casas simples construídas em alvenaria, servidas de energia elétrica e água encanada proveniente de um poço artesiano. Na rua principal foi instalado um telefone público para atender à comunidade, além de um barracão de madeira que serve de sede para a associação, que se chama Associação Roseli Nunes dos Trabalhadores do Assentamento Oziel Alves Pereira – ARNTAOAP, onde uma vez por mês os associados reúnem-se para prestarem contas das despesas e da receita da associação. Como os lotes de terras ficam razoavelmente distantes de suas residências, os assentados costumam construir casas de palha no lote, para lá descansarem e, quando necessário, permanecerem por alguns dias.



Foto 13- Residência da Agrovila do Assentamento Oziel – Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

No assentamento Oziel não existem lojas de venda de mercadorias. Assim, quando é necessário comprar algum produto, os assentados necessitam deslocar-se até a cidade de Cachoeirinha. No Assentamento existe apenas uma residência que vende gás de cozinha e recentemente foi aberto um bar, apesar dos assentados reclamarem que o mesmo é clandestino, já que não é permitida a existência de tal estabelecimento. Foi perguntado aos moradores o que eles achavam do mesmo. Alguns jovens disseram que gostavam da existência do bar, mas os adultos discordaram do estabelecimento, apesar de não tomarem nenhuma providência a respeito do futuro deste.

O aparelho de televisão é uma das poucas formas de lazer presente em grande parte das residências do assentamento Oziel. Os jogos realizados no campo de futebol de várzea que existe na agrovila é outra forma de diversão, onde as equipes dos assentados disputam partidas com times organizados por moradores das redondezas e animam as tardes de domingo, promovendo a integração entre as vizinhanças.



Foto 14 – Campo de futebol onde os assentados disputam partidas e se diverte. Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

No assentamento Oziel não existem escolas e por esse motivo as crianças e os jovens precisam deslocar-se do assentamento até a cidade de Cachoeirinha, num veículo que a prefeitura disponibilizou aos mesmos. Nos período das chuvas, como esse percurso fica intransitável para os veículos, os alunos são obrigados percorrerem os três quilômetros que separam o assentamento da escola, a pé. As escolas de Nível Fundamental funcionam nos horários matutino e vespertino. Já a escola de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos-EJA, funciona no horário noturno, o que permite aos jovens ajudarem aos pais nas tarefas do campo durante o dia e estudarem à noite.

Nesse assentamento também inexistente posto de saúde. Quando é necessário algum atendimento médico, o assentado precisa deslocar-se até o município mais próximo ou até a cidade de Araguaína, distante 180 quilômetros, se o caso necessitar de maiores cuidados, já que apenas nessa cidade existe um atendimento mais especializado, para casos mais delicados.

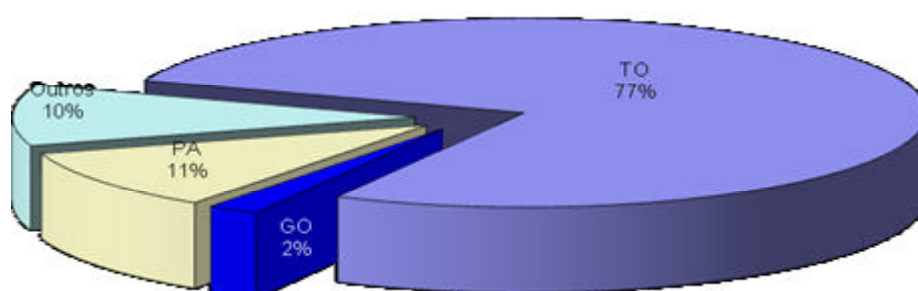
Os moradores do Assentamento Oziel se organizam através da divisão em grupos de famílias. Os membros de cada grupo elegem entre eles dois coordenadores para que os mesmos façam parte da coordenação do assentamento, representando o mesmo sempre que necessário. Porém, para tomadas de decisões são realizadas assembléias onde se realiza a votação por maioria simples. Esses coordenadores também dirigem a associação por eles criada, que tem como principal objetivo representá-los juridicamente.



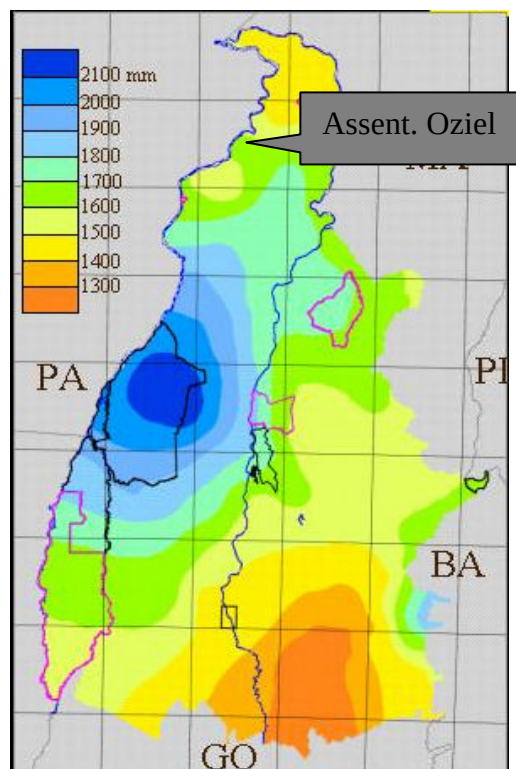
Foto 15 - Barracão onde os associados da ARNTAOAP reúnem-se. Fonte: Isa F. Souza. Em: 10/11/2008.

A grande maioria dos moradores é oriunda de cidades vizinhas e a quase totalidade deles são do Estado do Tocantins. Porém, existem moradores que vieram de outros Estados vizinhos como o Pará e Goiás, como mostra o gráfico:

Gráfico 1
Origem das famílias



O assentamento Oziel encontra-se numa região típica de Cerrado, onde sua vegetação primitiva foi praticamente toda dizimada, restando apenas pequenos pedaços de mata de galeria. O clima da região do Assentamento Oziel é típico da região Norte: clima tropical úmido da Amazônia, que possui duas grandes estações: uma chuvosa e outra seca, resultando numa Precipitação Pluviométrica Média anual entre 1400 a 1600 mm por ano, sendo que 70% do total dessas chuvas concentram-se entre os meses de novembro a março.

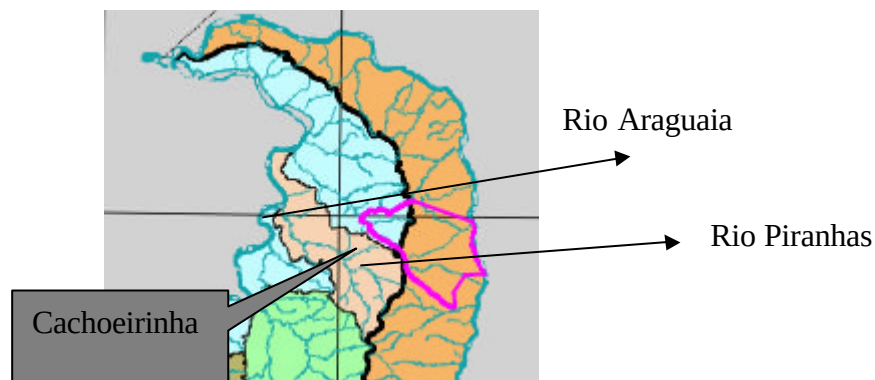


Mapa 5 – Distribuição da precipitação Pluviométrica média anual no estado, bem como destacada a região de Cachoeirinha. Fonte - Atlas digital SEPLAN (Subsídio ao Planejamento de Gestão territorial).

No assentamento Oziel, foram encontrados diversos tipos de solos, encontrando-se diferentes texturas de cores de solos, variando do barro arenoso vermelho para solos muito argilosos escuros.

O relevo do assentamento é relativamente plano, sendo 50% dele plano, 40% com declive suave ondulado, o que faz com que a área sofra pouco com erosão hídrica e que não sofra restrições ao uso de máquinas agrícolas e os outros 10% sendo ondulado.

O Assentamento Oziel localiza-se na bacia hídrica do rio Araguaia e na sub-bacia do rio Piranhas. O córrego Tamanduá corta o assentamento e, segundo os moradores, constitui-se num divisor dos diferentes tipos de solos lá existentes, pois os solos das margens oeste são arenosos ficando mais nítida as características do Cerrado. Os assentados demonstram uma grande insatisfação no que se refere aos recursos hídricos do assentamento, pois segundo eles: “grande parte das nascentes secam durante o período de seca, além de a água ser considerada muito salobra segundo avaliação das famílias e constatação da equipe PDA/AESCA” (2006, p.16).



Mapa 6- Bacia hidrográfica da região, com destaque para o município de cachoeirinha, o Rio Piranha e o Rio Araguaia. Fonte SEPLAN/ZEE

A fauna e a flora nativas dessa região foram bastante modificadas devido à prática da agropecuária utilizada em larga escala, o que levou à extinção da vegetação nativa e, consequentemente, à extinção de muitos animais que dependiam do tipo de fauna nativa da região, como aponta o Plano de Desenvolvimento do Assentamento Oziel

Os modelos de produção adotados ao longo dos últimos 40 anos na região de influência do assentamento Oziel vêm diminuindo drasticamente a diversidade da composição anterior de flora e fauna nativa. Especificamente, as alterações necessárias para a produção agropecuária que eram a derruba geral de cerrado e mata existente, implantando áreas vastas de monocultivo de capim, sendo essas também dotadas de populações da palmeira babaçu. Esta alteração na vegetação local modificou negativamente a disponibilidade de alimentos e de habitat satisfatórios para grande parte dos animais de grande e médio porte (2006, p. 16).

1.6.2. Situando o Assentamento Maringá

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas, incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1978a, P. 139).

O Assentamento Maringá localiza-se no município de Araguatins e recebeu esse nome como herança do nome da fazenda que foi desapropriada para a sua instalação, provavelmente em homenagem à cidade de Maringá, no Estado do Paraná, ou a uma antiga música que tem como título esse mesmo nome. Quando se instituiu o Assentamento, os assentados gostaram do nome e preferiram mantê-lo.



Foto 17 - Rua principal do Assentamento Maringá – Fonte: Isa F. Souza. Em: 14/11/2008.

Esse assentamento tem uma área total de 3.279,1554 hectares e sua área de reserva legal é de 968,0000 hectares. As cidades mais próximas ao Assentamento Maringá são as cidades de Araguatins, município onde o mesmo está instalado, distante 26 quilômetros do Assentamento; e a cidade de Buriti do Tocantins, localizada a 20 quilômetros de distância. O acesso do Assentamento Maringá à cidade de Buriti do Tocantins se dá através da rodovia TO 136, não-pavimentada e que fica praticamente intransitável nos períodos chuvosos, sendo possível trafegar por essa estrada nesse período apenas veículos de alta tração. O acesso do Assentamento Maringá à Araguatins dá-se por essa mesma rodovia, só que no sentido contrário, quando percorre-se 18 quilômetros de estrada de terra e, através de um entroncamento dá-se o acesso à rodovia TO-594, onde percorre-se mais oito quilômetros de asfalto para chegar à cidade de Araguatins. O Assentamento fica a um quilômetro da estrada (TO-136) que liga a cidade de Buriti à Araguatins, tendo o governo estadual construído a estrada vicinal pra fazer a ligação do Assentamento à referida rodovia. Diariamente deslocam-se duas Vans de passageiros do Assentamento até a cidade de Araguatins. A distância entre o Assentamento Maringá e a EAFA é de 34 quilômetros.

O Assentamento Maringá é habitado por 102 famílias, tendo cada uma dessas um lote com uma média de 25.0000 hectares, onde plantam arroz, milho, feijão e criam algumas cabeças de gado, sobrevivendo assim, da agricultura familiar camponesa. Além dos lotes individuais, também existe um lote comunitário com quatro alqueires dentro da agrovila, onde as famílias podem cultivar seus alimentos. Quando houve a criação do Assentamento Maringá, ficou decidido que ao invés da divisão em lotes, as terras seriam coletivas mas, em discussão com os camponeses que seriam assentados, os mesmos preferiram individualizar as terras em lotes para cada família assentada.



Foto 18 - Casa típica do Assentamento Maringá, com o único telefone público lá existente. – Fonte: Isa F. Souza. Em: 14/11/2008.

A fazenda Maringá foi desapropriada em 21 de outubro de 1996. Seu decreto de desapropriação foi publicado no Diário Oficial na União em 22 de Outubro desse mesmo ano. A emissão de posse do Assentamento Maringá é do dia 07 de fevereiro de 1998 e a Portaria de criação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- (INCRA) SR-26, nº. 041 em 12 de junho de 1998. Esse Assentamento foi criado pelo INCRA, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araguatins (Anexo D).

No Assentamento foi construída uma agrovila onde foram construídas as residências de alvenaria, abastecidas de energia elétrica e de um poço artesiano para a distribuição de água. Porém, parte das residências na agrovila está abandonada, pois muitos assentados preferem residir em seu próprio lote e lá constroem suas casas - que na maioria das vezes é de palha - já que acham difícil se deslocarem todos os dias da agrovila até o lote para trabalhar. Além das residências, na agrovila existe uma igreja Católica e uma igreja evangélica, a Assembléia de Deus, mostrando uma característica sempre presente nos assentamentos: a fé, pois num povoamento com apenas 102 famílias percebe-se a importância da religião na vida religiosa e também cultural dos assentados, já que é através das missas e dos cultos religiosos que os assentados se confraternizam, com prolongadas conversas e brincadeiras das crianças em frente ao templo, após as celebrações. Essas duas religiões convivem harmonicamente no assentamento.



Foto 19 - Prédio da Igreja Católica, que se localiza no centro do Assentamento Maringá. — Fonte: Isa F. Souza. Em: 14/11/2008.

No Assentamento Maringá existe uma escola municipal, que ministra aulas da 1ª a 8ª séries. A escola do Assentamento funciona na sede da antiga fazenda. Quando foi criado o assentamento Maringá, a prefeitura municipal de Araguatins prometeu construir um prédio para abrigar a escola, afirmando que o prédio onde a escola foi instalada deveria ser provisório, mas passaram-se dez anos e a escola continua no mesmo local, sem que seu prédio definitivo tenha sido construído.



Foto 20 - Escola Municipal do Assentamento Maringá. – – Fonte: Isa F. Souza. Em: 14/11/2008.

Nessa escola improvisada funcionam cinco salas de aulas, sendo as aulas da Primeira a Quarta séries do Ensino Fundamental ministradas no período matutino e as turmas da Quinta a Oitava séries, no período vespertino. Como nessa escola ministra-se apenas o Ensino Fundamental, os jovens que irão cursar o Ensino Médio procuram as escolas de Araguatins para continuarem seus estudos. Para isso, a prefeitura municipal de Araguatins dispôs de um veículo Van para levar e trazer os alunos que estudam o Ensino Médio à noite. O fato que nos chamou a atenção foi a existência de tantos jovens ligados ao campo não procurarem a EAFA. De acordo com os assentados, quando esses alunos concluem o Ensino Médio, consideram encerrados os seus estudos, sem pretensão de fazer um curso superior ou qualquer outra complementação.



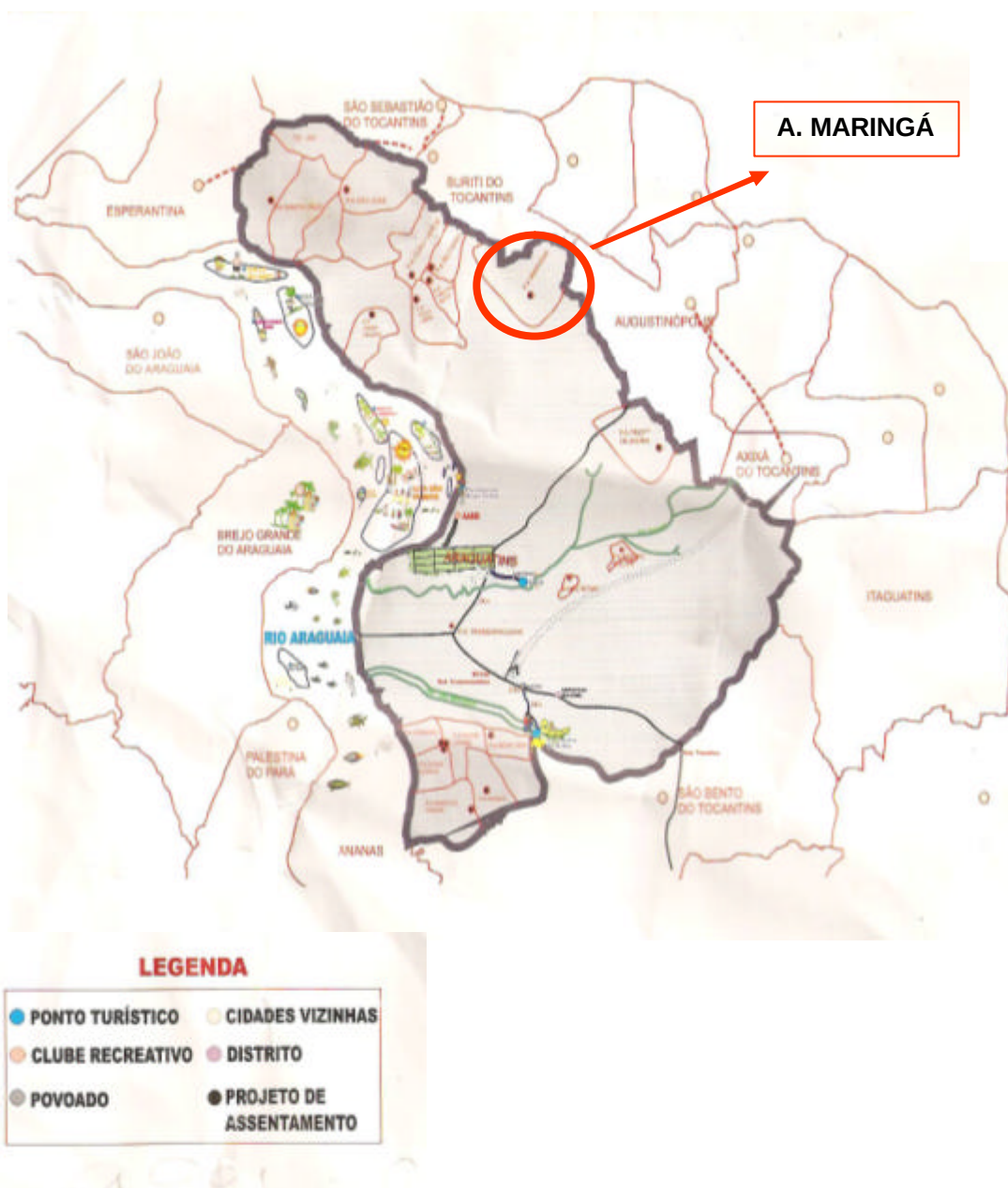
Foto 21 - Sala de aula da turma da 8ª Série da Escola Municipal do Assentamento Maringá. – Fonte: Isa F. Souza. Em: 14/11/2008.

O Assentamento Maringá recebe assistência de técnicos do Instituto de Desenvolvimento rural do Tocantins-RURALTINS e já foram beneficiados com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, para a aquisição de bovinos de leite e investimentos na infra-estrutura em seus lotes e na agrovila. Eles também declararam que são membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Araguatins, além de terem fundado uma Associação para, juntos resolverem questões internas do Assentamento.

O relevo do Assentamento é 70% plano, tem 20% de relevo suave ondulado e apenas 10% de sua área ondulada. Ele é cortado pelo ribeirão Atoleiro, que é semi-perene, ou seja, no período de estiagem suas águas se esgotam, por isso foram construídas algumas represas para que a população tenha água nos períodos de seca, assim como o poço artesiano.

É curioso perceber que, localizando-se tão próximo a uma escola agrotécnica federal, que ministra o curso técnico em agropecuária, os jovens do assentamento Maringá não procuram essa referida escola para estudar o Curso Técnico, preferindo estudar o Ensino

Médio na escola estadual existente em Araguatins, no período noturno. Em meio a tantos adolescentes que concluem o Ensino Fundamental, apenas uma jovem do assentamento Maringá fez o Exame de Seleção da EAFA e foi selecionada para frequentar o Curso Técnico em Agropecuária. Foi em meio a indagações e dúvidas como essas que resolveu-se investigar o porquê desses jovens assentados não se relacionarem com a EAFA, nem a EAFA possuir uma grande aproximação com esse Assentamento, assim como o assentamento Oziel e tantos outros assentamentos da região do Bico do papagaio.



Mapa 7 - Município de Araguatins. Em destaque, o Assentamento Maringá

CAPÍTULO III

1. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (CALDARTE, 2008, p. 142).

No decorrer deste trabalho procuramos reunir elementos que expliquem o fato de existirem tão poucos jovens assentados matriculados ou que já estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA), já que a grande maioria de seus alunos é oriunda de centros urbanos ou filhos de pequenos e médios produtores rurais. É sabido que o Bico do Papagaio, região onde se localiza a EAFA, concentra um dos maiores números de assentamentos rurais no Brasil (cerca de 60), conforme foi explicitado no capítulo II. Presumimos então, que deveria existir um número de alunos assentados correspondente à quantidade de assentamentos da região, já que um dos fatores que motivou a construção da EAFA nessa região foi oportunizar a educação de jovens provenientes da zona rural, inclusive dos jovens assentados. Portanto, seria um desvio de função a EAFA não absorver esses jovens em seus cursos, quando ela tem em seu discurso oficial objetivos de promover o desenvolvimento rural e a melhoria da vida do homem e da mulher do campo, assim como dar condições para que lá permaneçam, sem necessitarem migrar para a cidade à procura de sua subsistência (EAFA, 2007).

E, uma vez que isso não acontece, levantou-se a problemática acerca dos motivos para tão poucos jovens assentados freqüentarem a EAFA, sendo que esta era até ano de 2008, a única escola agrotécnica federal no Estado do Tocantins. O material aqui selecionado nos proporcionou condições para que fosse feita a análise dos dados coletados no campo.

Para comprovar a quase inexistência de alunos provenientes de assentamentos na EAFA, com a devida autorização dos órgãos competentes, pesquisamos nos dias 10 e 11 de março de 2008 todos os endereços dos candidatos ao Exame de Seleção para o ingresso no curso técnico nos anos de 2003, 2004 e 2007, que seleciona 160 alunos para ingressarem no curso técnico. Os anos a serem investigados foram escolhidos de forma aleatória. Assim, através dessa pesquisa pudemos comprovar quantos alunos provenientes de assentamentos se inscreveram nos exames de seleção e quantos foram aprovados.

Para o exame de seleção do ano de 2003 se inscreveram 380 candidatos. Destes, três eram oriundos de assentamentos e nenhum deles foi aprovado. No ano de 2004, se inscreveram no geral 452 Candidatos, dos quais, 05 eram provenientes de assentamentos e nenhum foi aprovado na seleção. No ano de 2007, se inscreveram doze candidatos assentados num total de 908 inscritos, sendo três aprovados no exame de seleção. Os números descritos comprovam a baixa quantidade de alunos assentados, que jamais ultrapassaram 2% do total de inscritos ou aprovados na seleção. No entanto, constatamos também que os candidatos inscritos eram oriundos de diversas localidades, tendo estas as mais variadas distâncias. Algumas distantes até 600 quilômetros da cidade de Araguatins, mostrando o aspecto contrastante com os poucos inscritos dos assentamentos rurais do Bico do Papagaio, sendo estes localizados tão próximos à EAFA.

Para encontrar as explicações científicas para esse fato, foram levantadas algumas hipóteses, e investigadas através de questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas, dirigidas aos jovens assentados com idades equivalentes às dos jovens que estudam na EAFA, aos pais que possuem filho nessa mesma faixa etária e aos docentes da EAFA.

As hipóteses levantadas foram as seguintes:

- Os jovens assentados, apesar de já terem ouvido falar da EAFA, não a conhecem de fato. Eles desconhecem quais são as disciplinas oferecidas e seus conteúdos, assim como suas atividades práticas, também não sabem se esse aprendizado poderia ser utilizado no dia-a-dia de seus assentamentos rurais, fato que os levam a não procurá-la;
- A EAFA não realiza a divulgação do Exame de Seleção nos assentamentos rurais do Bico do Papagaio, deixando os jovens assentados em desvantagem por não obterem informações por parte da EAFA a respeito deste pré requisito fundamental para o ingresso na mesma;
- O nível de ensino das escolas na zona rural coloca os jovens assentados em posição de desvantagem em relação aos outros candidatos no Exame de Seleção da EAFA, já que alunos de cidades de porte médio, como Marabá, no estado do Pará e Imperatriz, no estado do Maranhão, que estudam em escolas com boa estrutura de ensino, concorrem com esses jovens que estudam em escolas com dificuldades de funcionamento e sem estruturas;
- Os jovens assentados não estudam na EAFA porque não concluíram o Ensino Fundamental;
- A necessidade dos jovens assentados de permanecerem no campo para ajudar aos pais os impede de procurem a EAFA, pois para estudar na mesma, eles teriam que afastar-se do assentamento durante todo o período escolar, já que a EAFA funciona em período integral (manhã e tarde), fato que os impede de estarem presentes no assentamento nos períodos de plantio e de colheita;
- Os jovens dos assentamentos rurais não estudam na EAFA porque seus pais não possuem condições financeiras para arcar com as despesas de manutenção em outro local fora do assentamento, já que é necessário ter o dinheiro da passagem para o deslocamento entre o assentamento e a EAFA para fazer inscrição para o exame de seleção, para fazer a matrícula e mantê-lo na cidade, se o mesmo não for selecionado para residir no alojamento da EAFA, pois o referido alojamento não contempla a todos os estudantes;
- A não adoção da Metodologia da Pedagogia da Alternância por parte da EAFA impede esses jovens de estudarem na EAFA, pois muitos necessitam permanecer no campo para ajudar aos pais e, para estudar na mesma, eles terão que afastar-se do assentamento durante todo o período escolar, já que a EAFA funciona em período integral (manhã e tarde), fato que os impede de estarem presentes no assentamento nos períodos de plantio e de colheita.

Este capítulo constitui-se de três tópicos: o primeiro constará a metodologia utilizada, o segundo tratará da população contatada para a pesquisa nos assentamentos Oziel Pereira e Maringá e na EAFA e o terceiro será a análise dos questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas com os jovens e pais dos assentamentos estudados, assim como dos docentes da escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

1.1. Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa decidimos utilizar do ponto de vista metodológico, as pesquisas qualitativa e quantitativa, por entendermos que ambas são adequadas ao tipo de estudo que tem como universo investigativo os significados, as crenças, as aspirações, os valores e as ações de indivíduos, já que por meio delas, o pesquisador interage com o universo pesquisado em busca de novas formas de percepção da realidade

Nos questionários e entrevistas foram levantadas algumas questões a respeito do conhecimento dos assentados em relação à EAFA, da proximidade de EAFA com os assentamentos, dos empecilhos entre ambos, da necessidade do jovem assentado de

permanecer no campo para ajudar aos pais, da prática da pedagogia da alternância, as opiniões dos docentes e sugestões para que os problemas aqui levantados possam ser solucionados.

Percebemos assim, que essa metodologia é de vital importância para um real e aprofundado conhecimento da realidade, dos sonhos e anseios da população aqui analisada.

1.1.1. Entrevista semi-estruturada

Nessa pesquisa, por ser de cunho qualitativo optou-se pela entrevista individual semi-estruturada, dirigida aos jovens assentados, aos pais assentados e aos docentes da EAFA. Nas entrevistas, os sujeitos a serem entrevistados foram escolhidos de forma aleatória, sendo exigidos apenas alguns pré-requisitos necessários para a escolha dos mesmos, como descreveremos adiante.

Para a realização das entrevistas, houve a elaboração prévia de um roteiro, onde foram escolhidas algumas perguntas para nortear as entrevistas sem, contudo, engessá-las, podendo ser acrescentadas algumas perguntas relacionadas ao assunto, tomando-se o cuidado, porém, de não fugir do tema proposto, pois como nela tem-se liberdade para desenvolver perguntas que não haviam sido planejadas, corre-se o risco de desencadear a entrevista para assuntos que não estejam ligados à pesquisa, como esclarece Duarte, segundo Queiroz

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movida por interesses diferentes (2002, p. 147).

Pelo fato da pesquisadora ser uma entrevistadora iniciante, foi necessário ter o devido cuidado com a criação de um roteiro pré estabelecido para nortear as entrevistas, apesar de sabermos que, no decorrer das mesmas, algumas perguntas poderiam ser modificadas, acrescentadas ou excluídas, (Duarte, 2002). Podemos encontrar também vários problemas no roteiro da entrevistas a partir do momento em que o entrevistador começa a fazer uso dessas perguntas e as mesmas ganham um significado na interação entre o entrevistador e o entrevistado, devendo o mesmo ser revisto periodicamente e avaliado se está realmente atendendo aos objetivos da investigação.

Assim, após todos esses cuidados com a realização das entrevistas e após o recolhimento dos questionários aplicados, a pesquisadora deu por encerrado seu trabalho em campo, pois chegou ao “ponto de saturação”, como explica Duarte (2002), ou seja, quando esta chega ao ponto em que já podemos identificar os padrões simbólicos, os sistemas classificatórios, as práticas, as visões de mundo do universo em questão e as categorias da análise da realidade, dando-se por encerrado o trabalho. Levou-se também em conta a necessidade de deixar sempre uma porta de comunicação aberta, caso houvesse necessidade de regressar ao campo de pesquisa, fato que ocorreu com a pesquisadora, que ao encerrar as entrevistas no assentamento Oziel, percebeu a necessidade de um regresso ao mesmo para alguns esclarecimentos com os jovens assentados, o que foi realizado sem problemas. Uma vez encerradas as entrevistas, a entrevistadora recolheu as mesmas e iniciou o procedimento de análise da seguinte forma, de acordo com Duarte

Há alguns procedimentos importantes a serem adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. É importante,

porém, manter e uma versão editada de todas as transcrições [...]. A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades uma versão original de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos. [...] É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições (DUARTE, R. 2004. p. 220).

Após as entrevistas e a transcrição das mesmas, veio a parte mais difícil ou delicada do trabalho que foi a análise das entrevistas dos docentes, dos jovens assentados e dos pais, pois, como Explica Duarte (2004), essa é uma tarefa delicada já que, para que o resultado seja plausível é necessário que se faça uma boa interpretação e construção das categorias, procurando ficar atento a nossa subjetividade, tendo consciência da existência dela e assumindo-a como parte da pesquisa investigatória. Essa análise é complicada, pois segundo Duarte, sabemos que é comum os pesquisadores “debruçarem-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência” (2004, p. 216).

Para seguirmos no clima de confiança com os entrevistados e para que eles se sentissem mais à vontade para expressar suas idéias, tomamos o cuidado de manter o anonimato dos mesmos, que foram identificados por números e letras, por entendermos que dessa forma, os mesmos se sentiriam mais à vontade em suas entrevistas e as mesmas fluiriam num clima de maior tranquilidade.

1.1.2. Questionários semi-abertos

Juntamente com a entrevista semi-estruturada, foram utilizados questionários semi-abertos, com a pretensão de entender profundamente o contexto em que vivem os assentados. Esses questionários tiveram por objetivo complementar as entrevistas semi-abertas, ou seja, referendar o que foi concluído nas entrevistas com um maior número de pessoas. Todos os dados da pesquisa foram colhidos pela própria pesquisadora que, no caso do Assentamento Oziel, obteve o auxílio de um jovem do assentamento que estuda na EAFA, tendo o mesmo encarregado-se de recolher os questionários entregues aos jovens e aos pais e a aluna do Assentamento Maringá, que também recolheu os questionários de seu assentamento. Nas visitas, a pesquisadora procurou sempre dar atenção aos fatos, às reações, ao ambiente, procurando interagir com os sujeitos da pesquisa, buscando a observação e a participação em alguns eventos nos assentamentos, como a participação na reunião da Cooperativa do Assentamento Oziel e a presença em algumas aulas na escola do Assentamento Maringá. Após a coleta dos questionários, os mesmos foram devidamente tabulados através do programa Windows Excel para a elaboração de figuras.

1.2. Os Contatos nos Locais da Pesquisa

1.2.1. Assentamento Oziel

O primeiro contato com o Assentamento Oziel, no município de Cachoeirinha, deu-se através de um assentado que é egresso da EAFA e que também trabalhou no referido assentamento prestando assistência técnica agropecuária. Além desse contato, também obtivemos o apoio de um aluno que cursa a Segunda Série do curso Técnico em Agropecuária na EAFA e que reside no Oziel. Esses contatos prévios facilitaram a forma como fomos recepcionados e o entrosamento com os moradores do referido Assentamento, onde os mesmos nos receberam amigavelmente, mostrando-se dispostos para as entrevistas, os

questionários e as informações que solicitamos. O aluno já referido foi um dos entrevistados para a nossa pesquisa. Nela, o identificamos pelo codinome aluno X. O aluno X reside no assentamento Oziel desde sua fundação em 2002, é do sexo masculino, tem 19 anos de idade, e foi entrevistado pela pesquisadora no dia 03/04/2008.

Após contato telefônico no dia 07 de março de 2008 com o ex-aluno da EAFA, o mesmo explicou que haveria reunião da Cooperativa dos moradores do assentamento no dia 09 de março de 2008. Assim, ficou acertado que poderíamos participar da mesma. Comparecendo à reunião de prestação de contas da cooperativa, me foi dada a palavra onde pude explicar aos pais e aos jovens o motivo da minha presença na reunião, explicando também o porquê dos questionários (Anexos A e B) que seriam distribuídos aos mesmos e a importância das respostas sinceras deles, pedindo a colaboração de todos, tendo esses se disponibilizado a nos ajudar no que fosse necessário, respondendo aos questionários, às entrevistas e nos dando informações necessárias. Após a reunião, foram entregues os referidos questionários semi-abertos aos pais de jovens na faixa etária dos alunos da EAFA e aos jovens com idades entre 13 e 20 anos. Ficou acertado que os questionários seriam devolvidos ao aluno X, tendo o mesmo me entregue os referidos questionários na semana seguinte.

O próximo contato com o referido assentamento deu-se no dia 05 de abril de 2008, quando regressamos ao assentamento acompanhados do aluno X, para a realização das entrevistas semi-estruturadas com três jovens em idade escolar de frequentar a EAFA e três pais que tinham filhos nessa mesma faixa etária, aos quais escolhemos de forma aleatória. Nas entrevistas não foi utilizado o gravador, pois concluímos que o mesmo deixaria os entrevistados retraídos. Dessa forma, as entrevistas foram manuscritas. Decidiu-se que o local das entrevistas seria as residências dos próprios entrevistados por ser este um ambiente familiar aos mesmos, um ambiente tranquilo, reforçando Duarte, quando o mesmo diz que: “Em geral esse tipo de entrevista flui muito mais tranquilamente quando realizada na residência da pessoa entrevistada[...]. Por essa razão, essas costumam ser entrevistas mais longas e, de modo geral, mais densas e produtivas” (2002, p. 145). Assim, as entrevistas transcorreram de forma agradável, onde a pesquisadora foi bem recebida pelos entrevistados, que se mostraram dispostos a colaborar e responder a todas as perguntas, assim como dar sugestões, apesar da timidez inicial dos jovens.

Um terceiro contato foi feito em 17 de maio de 2008, quando regressamos ao assentamento Oziel com o objetivo de complementarmos alguns dados das entrevistas realizadas com os jovens. As entrevistas, mais uma vez, foram realizadas em suas respectivas residências, onde se encontrava também, um grupo com vários jovens na faixa etária entre 14 e 20 anos de idade. Essa nova visita ao assentamento foi um acerto, pois além percebemos que algumas perguntas haviam sido respondidas de forma incompleta, pudemos explorar melhor determinados aspectos da entrevista. Duarte, reforça esse regresso ao explicar que “eventualmente é necessário um retorno ao campo para esclarecer dúvidas, recolher documentos ou coletas novas informações sobre acontecimentos e circunstâncias relevantes que foram pouco exploradas nas entrevistas” (2002, p. 144).

1.2.2. Assentamento Maringá

No Projeto de Assentamento Maringá, o contato foi feito através da aluna da Segunda Série do Curso Técnico em Agropecuária da EAFA, que também foi uma das alunas entrevistadas pela pesquisadora e recebeu o codinome de aluna Y. A mesma tem 16 anos de idade, é do sexo feminino e reside no assentamento Maringá há 10 anos, desde o ano de sua fundação.

O primeiro contato com esse assentamento deu-se no dia 28 de junho de 2008 quando a pesquisadora, juntamente com a aluna Y foi às residências dos três jovens entrevistados, que

foram escolhidos naquele momento de forma aleatória, sendo o único pré-requisito para sua escolha, ter idade entre 13 e 20 anos. As entrevistas foram realizadas nas residências dos mesmos. A princípio, esses jovens não demonstraram ter o mesmo interesse nem empolgação em falar sobre a EAFA que os assentados do Oziel demonstraram e receberam a pesquisadora por terem grande consideração e amizade pela aluna que a acompanhou às entrevistas, vindo a demonstrarem-se mais interessados em relação ao assunto à medida que a entrevista se desdobrava. No dia seguinte, dia 29/06/2008, a pesquisadora regressou ao assentamento juntamente com a aluna Y e distribuiu os questionários semi-abertos aos jovens com idade entre 13 e 20 anos e aos pais que tinham filhos nessa faixa etária. Esses questionários foram recolhidos pela aluna Y e entregue a pesquisadora na semana seguinte. No dia 20 de novembro de 2008, a pesquisadora voltou ao assentamento Maringá para realizar as três entrevistas semi-estruturadas com três mães de jovens com idade entre 13 e 20 anos, que também foram escolhidas de forma aleatória. As entrevistas foram realizadas em suas residências, onde as mesmas demonstraram grande prazer em responder a todas as perguntas e discuti-las. Nessa visita, a pesquisadora também visitou a escola municipal existente no assentamento e visitou suas salas de aulas, onde as professoras realizaram a apresentação da mesma aos alunos e falou da importância da EAFA e da realização do exame de seleção, cujas inscrições estavam sendo realizadas nesse período. A jovem aluna “Y” também foi entrevistada na EAFA pela pesquisadora no dia 23/04/2008.

1.2.3. Docentes da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins

Em relação aos docentes da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, foram escolhidos 03 professores para serem entrevistados: o Diretor-Geral da instituição de ensino, que foi entrevistado pela pesquisadora no dia 27/06/2008 em seu gabinete e respondeu de bom grado a todas as perguntas feitas; o Coordenador dos Cursos técnicos, que foi entrevistado na sala da Coordenação Técnica, no dia 14/05/2008 e que também demonstrou grande interesse pela pesquisa; e um docente da área técnica, que foi entrevistado na Sala dos professores da EAFA no dia 16/05/2008, demonstrando um grande desejo de colaborar com a mesma. O motivo para a escolha desses docentes deu-se pelo fato dos mesmos terem um maior conhecimento da relação da escola com os assentados.

Quanto aos questionários semi-abertos (anexo C), os mesmos foram entregues a todos os docentes da EAFA pela pesquisadora no dias 17 e 18 de junho de 2008 e recolhidos na semana seguinte. A pesquisadora faz parte desse grupo de docentes há 14 anos, tendo um forte envolvimento com os mesmos, convivendo diariamente com os entrevistados e por isso, teve um cuidado maior para não interferir nas respostas dos entrevistados, nem influenciá-los com suas opiniões. Em relação a esse tipo de semelhança entre o entrevistador e entrevistados, Duarte (2002, p. 147) e Durhan (1986) alertam para as muitas armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados, especialmente quando entrevistador e entrevistado compartilham um mesmo universo cultural. Nesses casos, adverte, corre-se sempre o risco de começar a explicar a realidade pelas categorias “nativas”, ou seja, de passar a olhar a realidade exclusivamente pela ótica do interlocutor.

1.3. Análise de Dados

Para analisarmos os dados, realizamos no assentamento Oziel entrevistas semi-estruturadas com três jovens que não estudam na EAFA, mas que possuem a mesma idade de

seus alunos. Esses jovens serão identificados com letras para preservar o sigilo dos mesmos. O Jovem A, do sexo masculino, tem 18 anos e cursa à noite a Segunda Série do Ensino Médio numa escola estadual na cidade de cachoeirinha, o mesmo reside no assentamento com os pais desde o final do ano de 2002, quando esse assentamento foi criado; o jovem B, do sexo masculino, tem 16 anos de idade, estuda à noite as quintas e sextas séries conjuntas na Educação de Jovens e adultos (EJA), numa escola municipal na cidade de Cachoeirinha e reside no assentamento Oziel há dois anos com o pai, que é separado de sua mãe; a jovem C, do sexo feminino, tem 18 anos e estuda à noite a Segunda Série do Ensino Médio numa Escola Estadual no município de Cachoeirinha e mora com seus familiares no assentamento desde o ano de 2006. Foram entrevistados também três pais de jovens que não estudam na EAFA, mas que têm a mesma idade dos seus alunos. Estes pais foram identificados como: mãe J, do sexo feminino, de 50 anos, mãe de um filho de 18 anos, que cursa a segunda série do ensino médio; mãe K, de 35 anos, mãe de uma jovem de 16 anos que cursa a sétima série do Ensino fundamental; e mãe L, do sexo feminino, de 45 anos de idade, mãe de um filho de 15 anos que não está estudando e outro de 16 anos, que estuda a Primeira Série do ensino médio.

No assentamento Maringá, entrevistamos três jovens que não estudam na EAFA e que serão identificados como: Jovem D, do sexo feminino, tem 14 anos e cursa a oitava série do ensino Fundamental; jovem E, do sexo feminino, com 14 anos, que cursa a oitava série do ensino fundamental e Jovem F, do sexo masculino, de 15 anos e cursa a oitava série do ensino fundamental. Todos esses jovens estudam na escola municipal do assentamento Maringá, onde residem. Entrevistamos nesse assentamento também três pais de jovens que não estudam na EAFA, que são identificados através de letras, como Pai M, do sexo feminino, de 33 anos, mãe de uma jovem de 15 anos que cursa a oitava série do Ensino Fundamental e outra jovem de 16 anos, que, segundo a mesma “por problemas de aprendizagem”, cursa a quarta série do Ensino Fundamental; a mãe N, de 37 anos, mãe de um jovem de 14 anos, que cursa a oitava série do ensino fundamental na escola municipal do assentamento Maringá e outro jovem de 16 anos que cursa a primeira série do Ensino Médio numa escola estadual na cidade de Araguatins. A terceira mãe entrevistada foi a mãe O, de 30 anos, que tem um filho de 14 anos, que cursa a oitava série do ensino fundamental no assentamento Maringá.

Os docentes da EAFA foram identificados da seguinte maneira: o Diretor-Geral da referida instituição de ensino será identificado por docente 01, o coordenador dos cursos técnicos terá identificação de docente 2 e o docente do curso técnico em agropecuária será identificado pelo pseudônimo de docentes 03.

Foram entregues questionários semi-abertos (Anexo A) a 35 jovens do assentamento Oziel e 50 jovens do assentamento Maringá com idades entre 13 e 20 anos com uma pauta referente a conhecimentos a respeito da EAFA, como o conhecimento a respeito do conteúdo lá ministrado, o desejo de conhecê-la, de estudar lá, a disponibilidade de ausência do assentamento durante o período letivo e interesse pela pedagogia da alternância. Dos 35 questionários entregues aos jovens do assentamento Oziel, 30 devolveram os questionários respondidos e 43 jovens do assentamento Maringá também responderam..

Questionários com pauta semelhante aos dos respondentes aos jovens assentados também foram entregues a 33 pais do assentamento Oziel e 44 pais do assentamento Maringá de jovens entre 13 e 20 anos (Anexo B). todos os pais devolveram os questionários. Também foram entregues questionários semi-abertos (Anexo C) a 28 docentes da EAFA à respeito da divulgação do exame de seleção, do relacionamento da EAFA com os assentamentos da região e a respeito da prática da pedagogia da alternância, assim como sugestões. Todos os 28 docentes responderam aos questionários. Tais questionários, que são considerados semi-abertos por conterem algumas perguntas que podem ser respondidas apenas com sim ou não e

outras que deveriam ser respondidas pelas palavras do próprio entrevistado, serviram para referendar as entrevistas feitas com esses três segmentos.

O motivo da escolha pelos Assentamentos Oziel e Maringá deu-se pelo fato de nos mesmos residirem três jovens que estudam na EAFA.

A partir das entrevistas e questionários, obteve-se um quadro sintético dos conhecimentos, dos desejos e das expectativas desses assentados de Oziel e Maringá, além da visão dos docentes da EAFA. Resolvemos entrevistar também os docentes para verificar eventuais diferenças de percepção entre eles e os assentados, com perguntas que permitissem levantar informações que os jovens e pais assentados não possuíam, principalmente em relação aos diferentes pontos de vistas, tais como políticas de cotas ou pedagogia da alternância.

De posse dos questionários e entrevistas, foi possível analisar e confrontar os pontos de vistas e opiniões de assentados e docentes da EAFA, que também foram tabulados através do programa Windows Excel.

1.4. Resultados e Discussões

As entrevistas e os questionários realizados entre os meses de março e novembro de 2008 evidenciaram um quadro de significativas expectativas e respostas aos questionamentos. Percebeu-se que 73% dos jovens assentados que responderam ao questionário semi-aberto era do sexo masculino (figura 1), com uma média de 16 anos de idade e 07 anos de estudos. Esses resultados levaram-nos a concluir que a média de escolaridade desses jovens é alta em relação à média nacional pois, como já foi visto no capítulo II, de acordo com dados do IBGE, a média de escolaridade dos jovens da zona rural no estado do Tocantins é de apenas 4,4 anos(2006). Essa baixa escolaridade se dá devido a vários fatores, como pouca infra-estrutura das escolas, a necessidade de deslocamento desses jovens até as escolas das cidades e outros, que foram discutidos nos capítulos anteriores dessa pesquisa. Devemos considerar que a média de escolaridade dos jovens do assentamento Maringá foi maior que a média dos jovens do assentamento Oziel, pois lá existe uma escola municipal que atende aos alunos da Primeira a Oitava Séries do Ensino Fundamental, enquanto os alunos do assentamento Oziel, por não possuírem escola em seu assentamento, necessitam deslocar-se até a cidade mais próxima.

Como foi discutido no capítulo I, aproximando as considerações de Fernandes, Cerioli e Caldart, constatamos que as autoridades municipais preferem deslocar os habitantes do campo para escolas nas cidades, ao invés de construírem escolas no campo, fazendo com que os alunos se desloquem vários quilômetros de distância de suas residências, levando esses alunos ao desestímulo da frequência escolar, tudo isso com o objetivo exclusivo, segundo os mesmos, de reduzir os custos com os estudos dos estudantes do campo (2008).

Já entre os pais que responderam aos questionários, a média de escolaridade foi de 2,3 anos, o que demonstra que a nova geração de assentados triplicou a média de anos de estudos em relação aos seus pais. Esses mesmos pais responderam também que 100% tinham como principal atividade econômica a lavoura de subsistência.

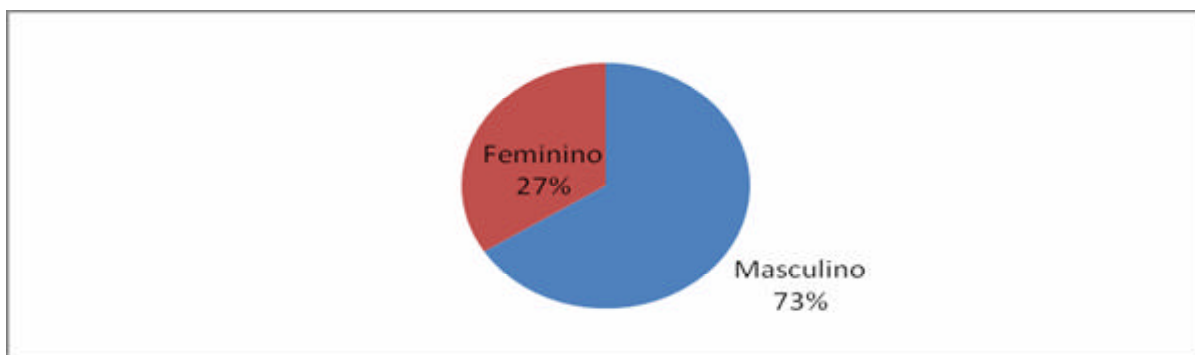


Gráfico 2 - Sexo dos jovens entrevistados.

1.4.1. O Conhecimento sobre a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins

Quando perguntados se já ouviram falar da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, os jovens entrevistados foram unânimes em responder que já ouviram falar dessa escola, Embora a maioria nunca tenha ido à mesma, todos eles ouviram falar dela. Esse conhecimento foi transmitido de várias formas: através de pessoas que lá estudam ou estudaram, através de familiares ou de órgãos públicos que os informou da existência desta instituição de ensino, como relata o jovem do assentamento Oziel, que codificamos de jovem B

Já ouvi falar da Escola Agrotécnica, sim. Sou amigo de Ivanildo, que estuda lá e ele sempre me fala da escola onde ele estuda., que gosta de estudar lá. Eu tenho vontade de estudar lá também, mas como ainda estudo no EJA (Educação de Jovens e Adultos) e estou fazendo a quinta e sexta séries juntas, lá na escola de Cachoeirinha à noite, porque tem um carro da prefeitura que vem buscar a gente todo dia. Não posso ir prá lá ainda, porque sei que só posso entrar lá depois que tiver terminado a oitava série, mas quando eu tiver terminado, quero ir prá lá, sim (Entrevista realizada em 05/04/2008).

As entrevistas com os jovens dos assentamentos Oziel e Maringá foram reforçadas com as respostas dos questionários semi-abertos feitas aos jovens dos respectivos assentamentos, onde 92% também responderam que já tinha ouvido falar da EAFA.

Essa mesma pergunta foi realizada na entrevista dirigida aos pais assentados que têm filhos com idades entre 13 e 20 anos, e também no questionário semi-aberto que foi entregue aos pais dos assentamentos Oziel e Maringá. Em ambos, todos responderam que já ouviram falar da EAFA, como explicou a mãe M

Sim, eu já ouvi falar da Escola Agrotécnica de Araguatins, por morar na região onde ela fica, aqui no município de Araguatins. Sempre ouço falar de lá, desde o início as pessoas falam dessa escola, inclusive, eu já fui lá conhecer a escola, porque é tão perto da cidade, né? (Entrevista em 21/11/2008).

Quando foram perguntados sobre quem falou da EAFA para eles, 54% dos jovens responderam que obtiveram conhecimento dessa escola através de amigos. 23%, falaram que ouviram comentários sobre a mesma através de familiares, 13% havia ouvido falar em suas escolas e 10% ouviram falar da EAFA através de técnicos agrícolas. Quando os jovens foram perguntados se já haviam visitado a EAFA, ou seja, se além de terem ouvido falar dela, eles já conheciam sua estrutura física e a forma como a mesma funciona, os jovens entrevistados e os pais de jovens assentados responderam majoritariamente que não. Essa resposta coincidiu com as respostas dadas aos questionários semi-abertos respondidos pelos jovens dos

Assentamentos Oziel e Maringá, onde 75% respondeu que nunca havia visitado a EAFA e apenas 25% já visitou a referida escola.

Percebemos, através das respostas dadas pelos jovens assentados, o seu alheamento em relação à EAFA, pois apesar de saberem de sua existência, a grande maioria jamais visitou realmente a referida instituição de ensino, ou seja, não conhece sua estrutura física, mostrando o grande abismo existente entre a escola e os habitantes dos assentamentos, como foi discutido no capítulo I, onde Caldart Cerioli e Fernandes afirmam que os jovens camponeses precisam se identificar com o conteúdo que é ministrado nas escolas, que esses conteúdos venham atender às suas necessidades de conhecimento, que, para eles se sentirem à vontade nessas escolas faz-se necessário que eles percebam esse espaço como seus, que se sintam atuantes dentro das mesmas e que não se sintam constrangidos de fazer parte dela, percebendo que podem interferir nos destinos da mesma (2008, p. 55).

Isso confirma a hipótese que sugere que os jovens assentados não estudam na EAFA porque, apesar de já terem ouvido falar da mesma, não a conhecem de fato, não sabem como esta instituição de ensino funciona e se ela atenderia aos seus anseios.

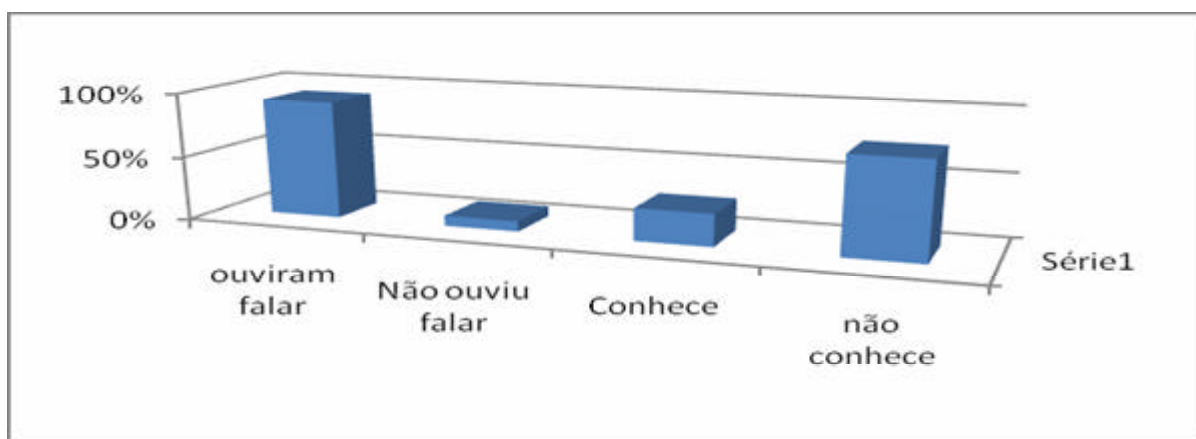


Gráfico 3 – Distribuição percentual dos jovens quando questionados se já haviam ouvido falar da EAFA e se já conhecia as mesma

1.4.2. Sobre a divulgação do exame de seleção e a forma de ingresso na EAFA

Foi perguntado aos jovens entrevistados se eles sabiam qual era a forma de ingresso na EAFA, ou seja, se já haviam ouvido falar do exame que seleciona os alunos que ingressam na EAFA. Perguntou-se também se servidores da EAFA já haviam feito a divulgação desse exame através de visitas ou mesmo afixação de cartazes em suas escolas ou assentamentos. Todos os jovens do assentamento Maringá, que estudam na escola dentro do próprio assentamento, responderam que nunca viram um cartaz sobre o exame de seleção em sua escola, nem houve divulgação por lá, isto é, a divulgação de tal exame que é feita anualmente em vários municípios dos Estados do Tocantins, Pará e Maranhão, não é feita no assentamento Maringá, que fica a apenas 30 quilômetros de distância da EAFA. Ao serem indagados, os jovens do assentamento Oziel deram respostas diferenciadas. Enquanto, dois afirmaram que nunca viram os cartazes do exame de seleção em suas escolas nem de ter havido divulgação do mesmo no assentamento, um jovem que chamaremos de jovem A, afirmou ter visto o cartaz do Exame de seleção na Escola Estadual da cidade de Cachoeirinha, onde estuda a Segunda Série do Ensino Médio, como detalha abaixo

Já vi um cartaz falando sobre o exame de seleção pra entrar na EAFA, no final do ano passado na minha escola, mas nunca foi ninguém lá falar sobre o exame de seleção nem

sobre a EAFA, nem também no assentamento. Nunca vi ninguém da EAFA vir aqui no assentamento falar nada pra gente. Sei que para entrar lá é preciso fazer esse exame, porque vi esse cartaz e porque meu amigo que estuda lá me falou (Entrevista realizada em 05/04/2008).

No questionário semi-aberto dirigido aos docentes da EAFA, foi-lhes perguntado se eles achavam que existia uma boa divulgação do Exame de Seleção nos assentamentos rurais da região e 80% deles responderam que não existe uma boa divulgação e, quando perguntados quais seriam os motivos para os filhos de assentados não freqüentarem a EAFA, 36% dos professores responderam que o problema era a falta de divulgação da EAFA e do exame de seleção nos assentamentos. Quando perguntado em entrevista se existe uma boa divulgação do exame de seleção nos assentamentos, o professor identificado com o codinome 03 afirma que

Não é feita uma boa divulgação, não. E acho que é pelo modo que a mesma é feita, onde se privilegia a divulgação nas escolas das cidades, onde o público alvo é o filho do pequeno produtor rural, que tem filhos matriculados nos colégios das cidades. O que deveria ser feito para se divulgar melhor esse exame de seleção seria aproveitar, por exemplo, as reuniões que órgãos como INCRA, a RURALTINS e a ADAPEC realizam com os assentados ou até mesmo nas reuniões dos sindicatos rurais e das cooperativas de trabalhadores rurais (Entrevista concedida em 16/05/2008).

Quando perguntados, através da entrevista semi-estruturada, se sabiam como ingressar na EAFA, ou seja, se tinham conhecimento da necessidade da aprovação no exame de seleção, apenas dois jovens responderam que é necessário ser aprovado no exame de seleção. Os outros ficaram confusos, sem saber qual é o procedimento para o ingresso na EAFA, como explicou o jovem B: *“Não sei como é que faz pra entrar lá, quer dizer, sei mais ou menos”* (Entrevista realizada em 05/04/2008).

Analisando as respostas dadas a essas perguntas nos questionários e entrevistas, confirmamos a hipótese de que um dos fatores para a pouca quantidade de alunos oriundos de assentamentos na EAFA deve-se ao fato deles desconhecerem o Exame de Seleção como pré requisito para o ingresso na mesma, já que a EAFA não realiza sua divulgação nos assentamentos da região. O distanciamento existente entre os assentamentos da região do Bico do Papagaio e a EAFA torna-se claro quando percebemos que mesma preocupa-se em divulgar seu Exame de Seleção em várias cidades de Estados vizinhos, esquecendo-se de divulgá-la nas proximidades, contribuindo dessa forma, para que essa população camponesa permaneça fora da instituição, por não conhecer seu funcionamento assim como sua forma de ingresso, excluindo assim, os já excluídos e dando lugar aos jovens oriundos dos centros urbanos.

Percebemos também que a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins é uma típica escola no campo e não do campo, diferença essa que foi bem explicada no capítulo I e evidenciada aqui por Fernandes

Enquanto a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola no campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referência as diferentes experiências dos seus sujeitos: o povo do campo (2008, p. 142).

Dessa forma, concluímos que no projeto da EAFA não estão incluídos os assentados, já que esta raramente se mostra nos assentamentos rurais, privilegiando regiões afastadas e até de outros Estados, negando assim, a sua própria função como escola, como foi esclarecido no capítulo I e reforçado por Arroyo quando o mesmo diz que “escola peneiradora, seletiva e

excludente é a própria negação da escola como direito de todos, universal” (2008, p. 84). Opinião reafirmada por Demartine. (1985), quando o mesmo salienta que as poucas escolas existentes no campo transmitem aos seus alunos ensinamentos que não condizem com os interesses dos camponeses, reproduzindo uma educação historicamente elaborada para satisfazer as necessidades de mão de obra da classe dominante, talvez por considerarem os camponeses uma peça à parte do projeto de modernidade sonhado pela sociedade moderna.

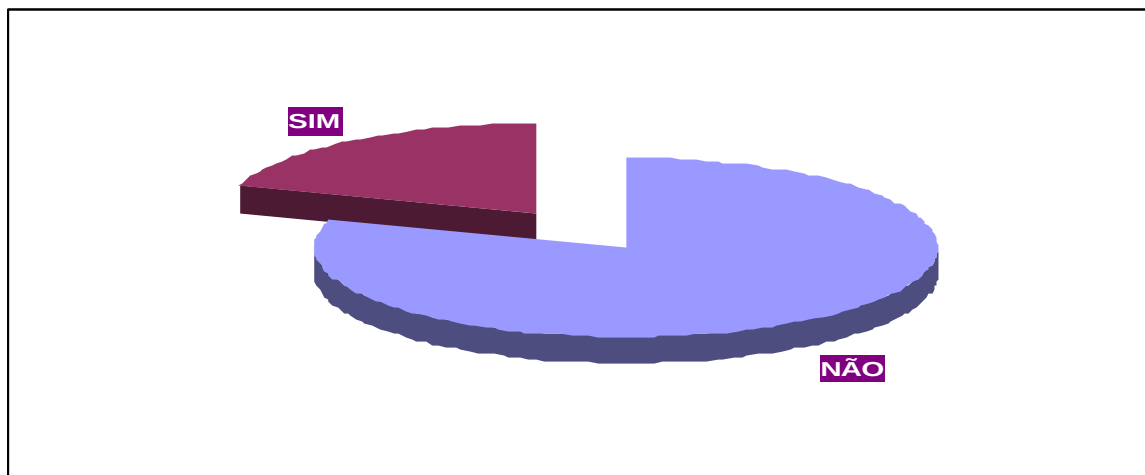


Gráfico 4 – Percentual de Docentes quando questionados se acreditavam na existência de uma boa divulgação da EAFA nos assentamentos da região.

1.4.3. Sobre o desejo de estudar na EAFA

Quando foi perguntado aos jovens entrevistados se eles tinham vontade de estudar na EAFA, houve uma certa divergência entre os jovens do assentamento Oziel e os jovens do assentamento Maringá. No assentamento Oziel, 100% dos jovens que responderam aos questionários e às entrevistas disseram que gostariam de estudar lá. Porém, entre os três jovens entrevistados do assentamento Maringá, apenas um demonstrou desejo de estudar na EAFA e entre os que responderam ao questionário semi-aberto, 66% responderam que não desejavam estudar na EAFA, demonstrando claramente uma aversão e desconhecimento em relação à mesma, como reforçou a jovem ‘F’, do assentamento Maringá

Não tenho a menor vontade de estudar na EAFA, nem vou fazer o exame de Seleção, que sei que existe porque a senhora está me falando dele agora, nem sei se passaria nele. Não quero estudar lá porque lá é uma escola onde a gente passa o dia todo lá estudando, de manhã e de tarde, é muito cansativo, além do mais dizem que lá é muito ruim, trabalha demais lá, a gente trabalha muito nas aulas do campo, fica no sol, não... Não sei nem onde vou estudar quando terminar a oitava série aqui no assentamento, mas deve ser em alguma escola da cidade, onde a gente vai só um período e não precisa ficar o tempo todo na escola estudando. E eu nem sei o que estudam lá na EAFA! (Entrevista realizada em 28/06/2008).

Já os jovens do assentamento Oziel, como já explicamos, responderam de forma contrária, demonstrando um desejo de estudar na EAFA, mesmo tendo consciência das dificuldades que os impede de realizar essa vontade, como esclarece a jovem C

Se eu tivesse oportunidade de estudar na EAFA eu queria, apesar de gostar da escola onde eu estudo que é a escola estadual de Cachoeirinha. Meu pai, minha mãe e minha tia sempre falam que lá é uma escola boa, mas eu desconheço como ela funciona e nunca tive oportunidade de saber como se faz pra estudar lá, nem o quê eles ensinam nela e também conheço muito pouco lá da região de Araguaetins, já que eu morei durante muitos anos no estado do Pará e eu só soube que tinha essa escola depois que cheguei aqui no assentamento. Isso foi há dois anos (Entrevista realizada no dia 05/04/2008).

Os pais de ambos os assentamentos também foram perguntados se os mesmos gostariam que seus filhos estudassem na EAFA. Assim como os jovens, 100% dos pais do assentamento Oziel responderam que sim, que gostariam de ver seus filhos estudando na EAFA. Essa resposta foi dada pelos pais entrevistados e referendada em sua totalidade pelo questionário. Quanto aos pais do assentamento Maringá, todos os três entrevistados também responderam que gostariam que seus filhos estudassem na EAFA e 75% dos pais que responderam ao questionário afirmaram que gostariam que seus filhos estudassem lá. A mãe M, do assentamento Maringá respondeu que

Tenho vontade sim, que minha filha estudasse na EAFA, por lá oferecer um curso técnico e a pessoa já sair de lá habilitada, mas minha filha não quer saber de estudar lá, além do mais é dificultoso a gente morar aqui e ela morar lá. A questão é ela morar só e é financeira também, porque, por ela ser uma menina não tem a questão de ajuda por parte da escola, ela não pode morar na escola porque lá não existe alojamento pra meninas (Entrevista realizada em 20/11/2008).

Apesar de 66% dos jovens do assentamento Maringá demonstrar desinteresse em estudar na EAFA, 34% respondeu que gostaria de estudar na mesma e 100% dos jovens do assentamento Oziel responderam que gostariam de estudar na EAFA, o que demonstra que no total, a maioria dos jovens gostaria de estudar nessa instituição de ensino, ou seja, 67% do total de alunos questionados responderam que gostariam de estudar na EAFA, mesmo que a maioria tenha respondido que desconhece os conteúdos ministrados na EAFA. Resta compreender por que isso não ocorre.

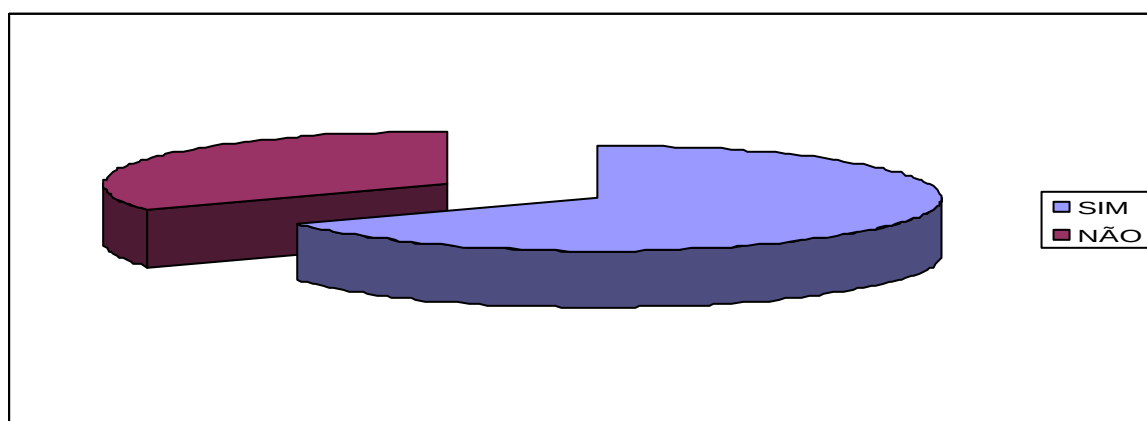


Gráfico 5 – distribuição percentual sobre o desejo dos jovens assentados de estudarem na EAFA

1.4.4. Os motivos para não estudarem na EAFA

Todos os jovens dos assentamentos Maringá e Oziel que foram perguntados nos questionário semi-abertos e nas entrevistas semi-estruturadas se já haviam feito o Exame de

seleção para ingressarem na EAFA, responderam que não, totalizando 100% de respostas negativas.. Quando indagados por que não fizeram tal exame, já que muitos responderam que gostariam de estudar na EAFA, as respostas foram as mais variadas. 40% dos jovens responderam que apesar de terem vontade de estudar lá, nunca tentaram realizar esse desejo por falta de condições financeiras, como reforçou o jovem A

Já tive vontade de estudar na EAFA, até já vi o cartaz do exame de seleção, como eu já falei, mas as condições financeiras da minha família são poucas, então, fica difícil ter dinheiro pra ir pra lá toda semana e se não conseguir alojamento, onde é que vou morar? Além do mais, preciso ficar por aqui, perto dos meus pais para ajudá-los na roça porque eles já são de idade e eu sou o único filho que eles têm, precisam da minha companhia (Entrevista concedida em 05/04/2008).

Também foi perguntado aos pais, através dos questionários semi-abertos, por que eles não inscreveram seus filhos no exame de seleção da EAFA e eles também deram respostas variadas. 27% deles também responderam que não enviam os seus filhos para estudarem na EAFA por falta de condições financeiras, que seria difícil a manutenção de seu filho longe de casa, pagando moradia, alimentação, transporte; 27% responderam que seus filhos não podem estudar lá porque ainda não completaram a oitava série do ensino fundamental; 20% responderam que seria por falta de conhecimento em relação à EAFA, por não saberem como fazer pra estudar lá, se seus filhos conseguirem emprego quando terminarem os estudos e 26% dos pais não responderam a essa pergunta. A mãe C esclarece que

Tenho muita vontade de formar um filho meu na EAFA porque sei que quem estuda lá tem mais condições de conseguir um bom trabalho, se destaca mais do que os outros. Meu filho que tem 16 anos teve muita vontade de ir pra lá, mas nunca fez o exame por falta de condições financeiras. Quando o outro irmão dele, que agora está com 22 anos, fez o exame lá, eu tive uma despesa de cerca de 200 reais, indo lá me informar sobre a data, depois teve a inscrição que foi 10 reais e mais transporte e alimentação para o dia do exame de seleção, foi muito gasto e você acredita que ele zerou a prova? Tudo porque estava envolvido com uma namorada e hoje trabalha numa loja, podendo estar trabalhando como técnico agrícola. E esse que é tão estudioso, não pôde ir pra lá porque as condições no assentamento são difíceis, ainda mais pra quem tem tantos filhos. Mas torço por poder mandar o de 12 anos pra lá, quando ele terminar a oitava série (Entrevista concedida em 05/04/2008).

As respostas dos jovens e pais entrevistados confirmam a hipótese de que um dos fatores de contribui para os jovens provenientes de assentamentos não estudarem na EAFA é a falta de condições financeiras de seus pais, que vivem em assentamentos com pouquíssima estrutura (como foi demonstrado nas fotografias do capítulo anterior) e quase nenhuma assistência técnica. Assim, mesmo que os assentados recebam financiamentos do governo federal, muitos não conseguem obter a renda necessária, devido à falta de conhecimento das técnicas a serem utilizadas na terra ou por falta de assistência que deveria ser dada pelos técnicos agrícolas, o que comprova mais uma vez que o tipo de ensino da EAFA, assim como o sistema de educação rural em geral não está voltado para a agricultura familiar camponesa, como reforça Polan

A principal razão pela qual esses agricultores estão fracassando economicamente é que eles não sabem produzir, administrar nem comercializar com eficiência; não por culpa deles, evidentemente. Não sabem fazê-lo porque, com honrosas exceções, o mencionado sistema de educação rural não proporcionou - e continua não proporcionando - aos agricultores os conhecimentos adequados às necessidades do

mundo contemporâneo, o qual, ao ser altamente competitivo, exige que os agricultores sejam muito eficientes. Então, sejamos objetivos: se as principais causas dos problemas desses agricultores estão nas ineficiências do sistema de educação rural, é lá que deverão ser adotadas as medidas corretivas para eliminá-las. Conseqüentemente, o referido sistema deve assumir, **como sua**, a tarefa de corrigir as suas debilidades e imperfeições. Deverá fazê-lo "de baixo para cima e de dentro para fora", sem esperar por macrodecisões políticas e recursos adicionais; mesmo porque algumas dessas sempre desejadas "ajudas externas" são inviáveis e outras simplesmente prescindíveis (2008, p. 02).

O aluno X, que é assentado e estuda da EAFA deu um exemplo: *“o pessoal faz empréstimo, compra gado e não tem pasto suficiente para o gado pastar. Muitos aqui fazem empréstimos e investem no que não tem conhecimento, porque nosso povo não tem assistência”*. (Entrevista em 03/04/2008).

Quando indagado por que os outros jovens do assentamento Oziel, além dele e de uma garota que também estuda lá não procuraram ingressar na EAFA, já que a mesma é considerada a melhor escola da região, o jovem X respondeu que “acho que é porque não existe divulgação da escola nem do exame de seleção e também por causa das condições financeiras do povo do assentamento” (entrevista concedida em 03/04/2008). Quando foi perguntado a esse mesmo jovem o que o levou a estudar na EAFA, o mesmo respondeu que

Quando eu estudava a oitava série, um colega meu disse que ia se inscrever para estudar na EAFA, aí ele me convenceu a me inscrever também. Se meu amigo não tivesse me falado, eu nunca teria sabido que estava na época do exame de seleção, porque não existe divulgação do exame nem na escola que estudei nem no assentamento. Uma prova disso é que no final do ano passado, ninguém do meu assentamento se inscreveu pra estudar aqui. Eu resolvi vir pra EAFA porque sempre achei essa escola de alto nível. Eu não queria ficar o tempo todo na roça, sem ampliar a visão do mundo eminha família me estimulou muito a vir prá cá. Eu gostei muito de ter passado no exame de seleção, fiquei surpreso quando passei porque não tive nem tempo pra estudar, porque eu tinha que ajudar meu pai na roça durante o dia e estudar na escola à noite (entrevista concedida em 03/04/2008).

Entre os jovens que responderam ao questionário, 21% disseram que o principal motivo para não estudarem na EAFA devia-se ao fato de não terem ainda concluído o Ensino Fundamental, pois como vimos anteriormente, a média de educação desses jovens, apesar de estar acima da média de anos de estudo dos jovens da zona rural do Tocantins, é de apenas 07 anos de estudos e sabemos que, para concluir o ensino fundamental, pré requisito necessário para o ingresso no ensino médio, são necessários 08 anos de estudo; 20% dos jovens responderam a essa pergunta dizendo que o motivo para não estudarem na EAFA seria a falta de conhecimento a respeito da escola; 10% declararam ser por falta de preparo deles, 4% disse que era por falta de transporte, pois no assentamento Maringá existe um veículo a serviço da prefeitura que transporta os alunos que cursam o Ensino Médio à noite e, como a EAFA funciona em período integral, eles teriam que se deslocar do assentamento no período da manhã e ter seu regresso à noite, precisando pagar por esse deslocamento; 20% não responderam a esse questionamento.

A jovem Y, que reside no assentamento Maringá e estuda na EAFA, quando perguntada por que os outros jovens do seu assentamento não estudam na EAFA respondeu que os jovens que ela conhece não estudam na EAFA por diversos motivos, que os rapazes têm motivos diferentes das meninas. Entre os motivos, ela diz que

Acho que é porque eles têm medo de não passarem na seleção, mas acho que o principal motivo são as despesas: gastos com aluguel, energia, transporte. Os pais não tem renda

fixa e não tem condições de sustentar a casa deles no assentamento e o filho aqui na cidade. Sempre convido minhas amigas para vir estudar aqui. As meninas são mais interessadas que os meninos, mas aqui ainda não tem alojamento feminino. Os meninos precisam ficar ajudando aos pais e por isso, estudam à noite no Colégio Estadual em Araguatins, o C.E.M., porque tem uma Van que vai buscá-los e deixá-los. (Entrevista feita em 19/05/2008).

Quando indagados através dos questionários e entrevistas, a respeito dos motivos para a ausência dos jovens assentados na EAFA, 50% dos docentes responderam que o principal motivo seria a falta de uma boa educação básica que prepare esses jovens para concorrerem a uma vaga com candidatos provenientes das cidades; 36% responderam que o motivo é seria a falta de divulgação da escola e do exame de seleção nos assentamentos, como já foi citado; 14% respondeu que o motivo seria a falta de um bom relacionamento e de assistência técnica da EAFA nos assentamentos; 14% acredita que o motivo é a situação financeira dos pais, que não permite que os mesmos sustentem seus filhos na EAFA e 7% dos docentes afirmam que o motivo seria a necessidade de permanecer junto aos pais no assentamento para ajudar a família, como reforça o professor 03 afirmando que

Olha, a meu ver o que existe é a dificuldade do filho do assentado afastar-se do assentamento, pois eles ajudam aos pais no dia-a-dia. Tivemos casos de alunos nossos provenientes de assentamentos que, na época da colheita passavam até duas semanas no assentamento ajudando aos pais na colheita do arroz. Temos o exemplo de dois ex-alunos: o Rivelino e o Dirceu que, felizmente não foram reprovados por faltarem essas semanas porque ambos tinham boas notas na escola (entrevista concedida em 19/05/2008).

Perguntado a respeito dos motivos que impedem os jovens assentados de freqüentarem a EAFA, o professor identificado como docente 02 afirma que

É por causa do conhecimento por parte dos assentados que estão desconectados com o nível de prova exigido por esta instituição de ensino para que se entre nela. É a qualidade da educação do campo que os impede de entrar na EAFA (entrevista concedida em 14/05/2008).

Através das respostas concedidas nas entrevistas e questionários, fica evidente que a não conclusão do ensino fundamental é um dos fatores que impedem a inclusão dos assentados na EAFA. Vimos também no início desse capítulo, o levantamento feito acerca dos candidatos inscritos ao exame de seleção em vários anos e pudemos observar que, dos poucos jovens assentados que se inscreveram para tal, a grande maioria foi reprovada, demonstrando que o nível de conhecimento desses jovens assentados também é um empecilho para que os mesmos estudem na EAFA, além da necessidade de permanência no assentamento para ajudar a seus pais, confirmando assim as hipóteses levantadas.

O problema ocasionado pela falta de assistência aos estudantes do campo é uma realidade em todo o Brasil, mas no Estado do Tocantins esse caso torna-se ainda mais forte, especialmente em relação às escolas localizadas nos assentamentos rurais, como mostramos no capítulo anterior, onde percebemos que o Tocantins concentra cerca de 300 assentamentos, com uma média de 20 mil famílias e apenas 63 escolas de Ensino Fundamental nos mesmos, sendo que apenas 2% dessa população freqüentam o Ensino Médio. Vimos também que dessas 63 escolas existentes nos assentamentos, apenas duas ministram o Ensino Médio. A zona rural do Tocantins tem uma altíssima taxa de analfabetismo funcional, girando em torno de 23,4% e o Bico do Papagaio, região onde se concentram os assentamentos estudados e a

EAFA, tem um dos mais baixos Índices de desenvolvimento Humano não só no campo, mas também nas cidades, sendo que algumas dessas cidades têm uma taxa de 90% de adultos analfabetos.

A necessidade de permanência no campo seria outro fator impeditivo para esses jovens, já que 100% dos jovens do sexo masculino disseram ajudar aos pais na roça diariamente. Esse fator nos sugere a prática da pedagogia da alternância. Prática que vimos seu histórico e desenvolvimento no capítulo I.

Alguns docentes creditaram vários motivos à falta de assentados na EAFA, abrangendo a maioria das hipóteses levantadas a princípio, como demonstra o professor que identificado como docente 01, quando responde que

Os principais motivos são a falta de conhecimento ou a certeza que esse aluno proveniente de assentamento fique aqui. A falta de condições dos pais é outro motivo. Existe também o fato de o aluno querer estudar um só turno, porque precisa trabalhar na lavoura para ajudar aos pais nas atividades. Para tentar entender e resolver a solução costumou alugar os assentados. Talvez nos falte falarmos isso para eles. Também estamos construindo o alojamento feminino para que as meninas assentadas também possam vir para cá. Precisamos divulgar isso nos assentamentos (Entrevista concedida em 27/06/2008).

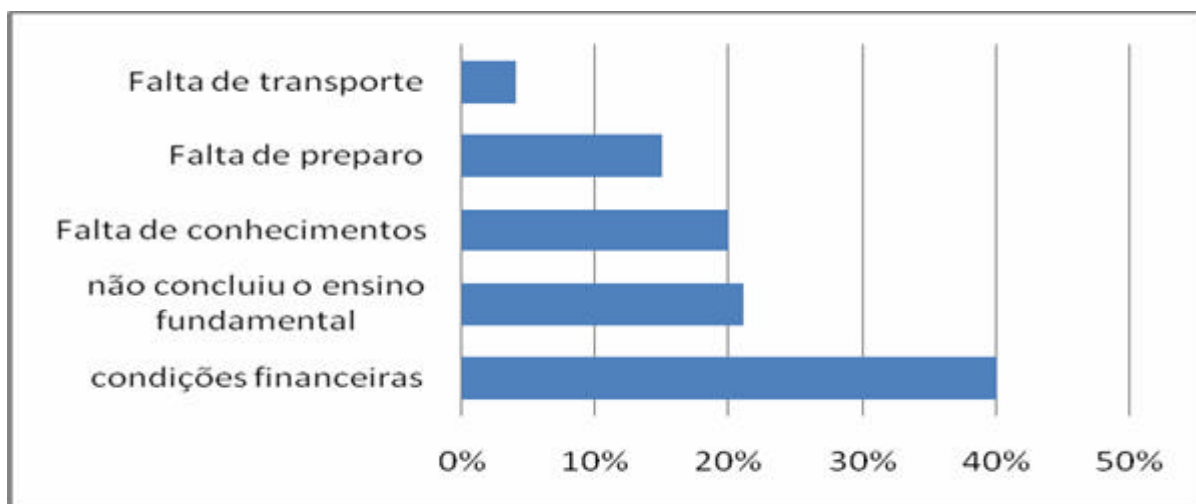


Gráfico 6 – justificativa dos jovens para não estudarem na EAFA.

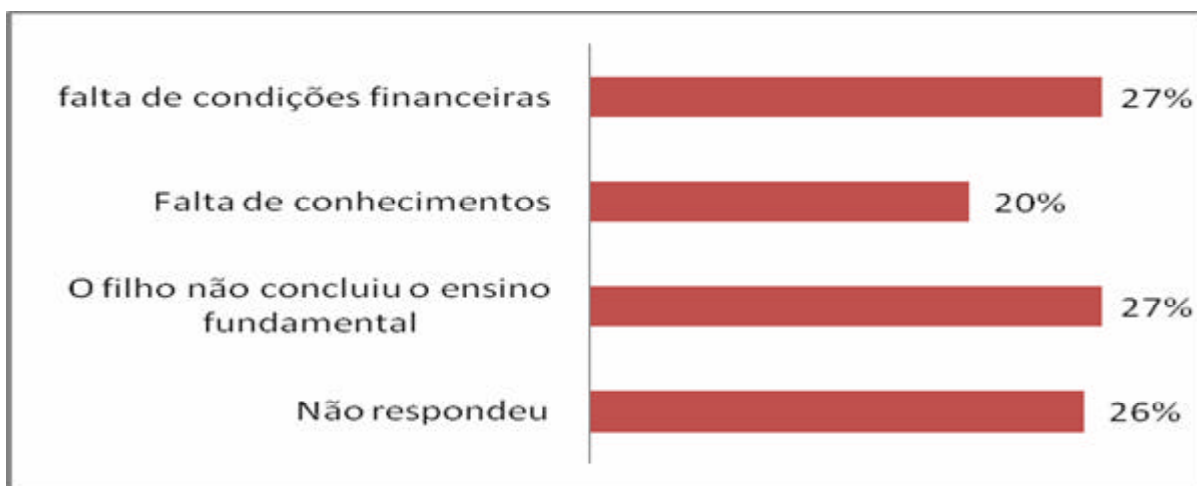


Gráfico 7 – justificativa dos pais para os jovens não estudarem na EAFA



Gráfico 8 – Explicação dos docentes para a pouca quantidade de Alunos assentados na EAFA.

1.4.5. Sugestões dos docentes para aumentar o número de alunos assentados na EAFA

Foi solicitado aos docentes, através das entrevistas e dos questionários, que dessem sugestões que viessem contribuir para solucionar a carência de alunos assentados na EAFA.

Os docentes por sua vez, fizeram várias sugestões para amenizar ou solucionar o problema. Tais sugestões foram: 29% dos docentes que responderam ao questionário sugeriram a criação de um cursinho preparatório exclusivo para os jovens assentados, para que os mesmos pudessem concorrer em condições de igualdade com os jovens oriundos das cidades; 15% sugeriram uma maior divulgação da EAFA e do Exame de Seleção tanto nos assentamentos quanto nas escolas dos municípios onde esses jovens estudam como reforça o docente 02

Acho que o procedimento que é feito visa uma região onde se trabalha a mídia sendo feita de forma generalizada, não setorizando os assentamentos. Acho que a divulgação do Exame de seleção da EAFA precisa ser feita através de um maior desempenho dos técnicos agrícolas que dão assistência a esses acampamentos (entrevista realizada em 14/05/2008).

Outra sugestão indicada por 15% dos docentes que responderam ao questionário foi a criação de turmas especiais, nas quais estudassem apenas jovens oriundos de assentamentos. Também foi sugerida a criação do sistema de cotas para assentados por 08% dos docentes. Quando questionados a respeito do estabelecimento de cotas para assentados, 64% dos professores que responderam ao questionário se mostraram contra e 36% se posicionaram a favor. Os docentes entrevistados também foram unânimes em se posicionarem contra o sistema de cotas para os assentados, como reforça o docente 02

Eu discordo do sistema de cotas para assentados, pois acho que haveria uma discriminação de ambos os lados, tanto dos alunos daqui quanto dos alunos que viessem dos assentamentos. A solução que eu apontaria, seria a criação de turmas especiais, tal como o PRONERA, com a pedagogia da alternância. Se criássemos uma cota de 20% para os alunos de assentamentos e se o nível desses alunos não fosse condizente com o resto da turma, eles não acompanhariam por isso eu não concordo. Criando uma turma especial, seria diferenciada, os professores avaliariam esses alunos de outra forma. Acredito que, com a prática da pedagogia da alternância a concepção do corpo docente da EAFA irá se transformar em relação aos alunos provenientes do campo. Nossos

docentes acham que eles não sabem nada. Haveria uma transformação educacional inclusive no sistema de avaliação tradicional. Penso que seria uma retro alimentação do corpo docente e subsidiaria o aluno, o produtor. As informações chegariam mais rápido até o assentamento (Entrevista realizada em 14/05/2008).

A fala do docente 01 também ilustra essa questão, porém mostra uma alternativa para a cota, que seria a criação de uma turma especial do PRONERA, explicitada a seguir

Temos a falha de nunca termos nos preocupado em ir aos assentamentos divulgar o Exame de Seleção. No próximo ano, pretendemos estabelecer o PRONERA para atender a necessidade deles, pois serão matriculados nesse programa 110 alunos oriundos dos movimentos sociais, voltado exclusivamente para filhos de agricultores familiares. Vejo que nossos exames de seleção têm sido tradicionais. Entendo o PRONERA como uma cota e adequação para a agricultura familiar. Apesar de não estabelecermos cota no nosso processo seletivo tradicional, tem o PRONERA, que funcionaria como uma espécie de cota para os assentados, além do mais esse programa atenderia a necessidade de permanência do assentado no campo durante alguns períodos por ano, já que o mesmo respeita o calendário agrícola, pois não tem como esses alunos seguirem o calendário tradicional (entrevista concedida em 27/06/2008).

Como vimos no capítulo I, o PRONERA seria uma alternativa para a EAFA pôr em prática a pedagogia do campo, onde existiria uma coerência entre a Educação Básica das escolas do campo, existindo assim, uma escola a partir de seu lugar e voltada para os sujeitos do campo, complementando as experiências dos alunos com os conhecimentos científicos e tomando a terra como referência (JESUS, 2004, p. 123).

Além das sugestões citadas, 8% dos docentes responderam que a EAFA deveria adotar o sistema de testes vocacionais para o ingresso na mesma e 21% sugeriu a criação de turmas especiais para os assentados com o sistema de pedagogia da alternância, como explicou o docente '02', ao ser perguntado na entrevista que impressão tem da pedagogia da alternância

Acho que a pedagogia da alternância seria importantíssima para atrair os alunos provenientes de assentamentos, porque a EAFA está no centro de um grande número de assentamentos no Brasil, tem quase obrigação de atender a essa clientela, então precisamos resolver com urgência o problema de transporte e alojamento para essas pessoas (entrevista realizada em 14/05/2008).

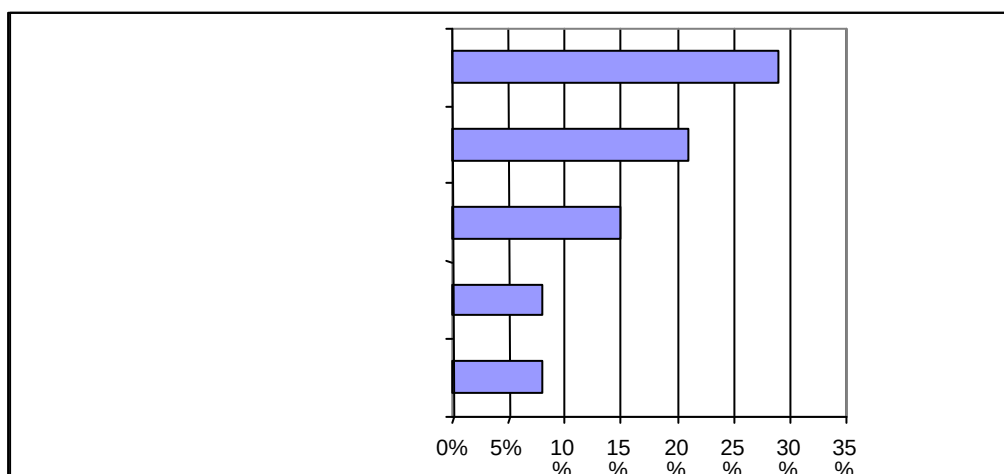


Gráfico 9– sugestões dos docentes para solucionar o problema da ausência de alunos assentados na EAFA.

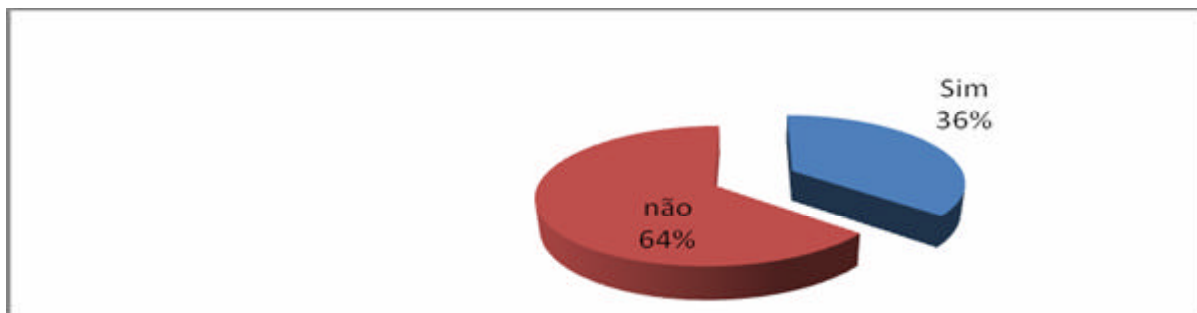


Gráfico 10 – Percentual de Docentes quando questionados se eram favoráveis ao sistema de cotas para alunos assentados na EAFA.

1.4.6. A pedagogia da alternância como prática

No questionário semi-aberto, foi perguntado aos jovens assentados se eles ajudam aos pais na roça e 82% deles responderam que ajudam aos pais, sim. No questionário dirigido aos docentes, foi-lhes perguntado se eles achavam que a necessidade de permanecer no assentamento para ajudar aos pais impede o jovem de frequentar a EAFA e 65% deles responderam que sim, contra 35% que acham que isso não impede os jovens de frequentarem a EAFA. No questionário dirigido aos jovens, foi-lhes perguntado se teriam tempo para se afastarem do assentamento durante todo o ano para estudar, se fosse necessário. 86% deles responderam que sim. Mas, quando os pais foram questionados a respeito da possível necessidade de filhos se ausentarem durante todo o ano para estudar fora do assentamento, 46% responderam que se incomodariam e 54% responderam que não haveria problema.

Também foi perguntado aos docentes se eles acham viável a implantação do sistema de pedagogia da alternância para os alunos provenientes de assentamentos na EAFA e 72% dos docentes que responderam ao questionário concordaram. No questionário dirigido aos pais, foi perguntado se eles gostariam que seus filhos estudassem três meses na EAFA e depois passassem outros três meses no assentamento, aplicando o que aprenderam e 56% dos pais respondeu que gostariam, 15% responderam que não acharia bom e 29% não respondeu ou não soube responder. Quando perguntado a respeito de uma possível prática da pedagogia na alternância na EAFA, o docente 03 afirmou que

Acho uma prática interessante. Aliás, acho essa prática extremamente válida, implantando-a na EAFA seria uma forma de contemplar os assentados, mas organizando uma turma especial, mesmo que se fizesse uma turma só para os filhos dos assentados (entrevista concedida em 19/05/2008).

Com a implantação da pedagogia da alternância em algumas turmas onde os jovens assentados estudassem, os mesmos poderiam estudar na EAFA no tempo escola e, no tempo comunidade poderiam ajudar aos pais nos assentamentos, já que 100% dos jovens entrevistados disseram ajudar aos pais na roça. Ao mesmo tempo que estariam pondo em prática o que foi ensinado na escola.

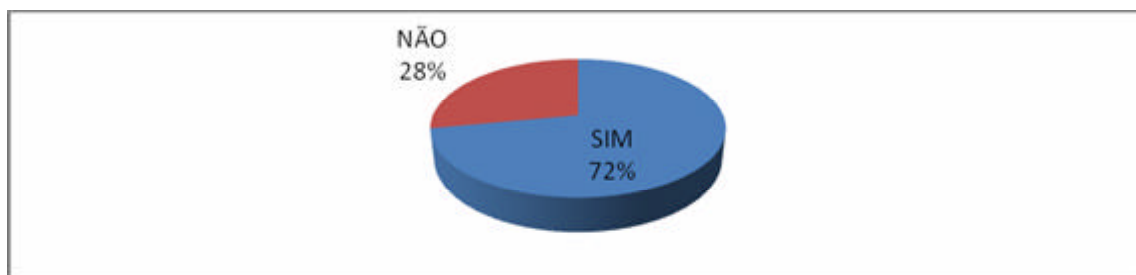


Gráfico 11 – Percentual de Docentes quando questionados se são favoráveis ao sistema de pedagogia da alternância para alunos provenientes de assentamentos na EAFA.

Percebemos dessa forma, que existe um desafio a ser enfrentando para que haja a inclusão desses jovens que estão fora do processo educativo da EAFA. Uma nova alternativa pedagógica, que contemple a realidade dos assentados poderá ajudar a aproximar esses jovens de escolas como a EAFA, como reforçam Soares e Oliveira “neste percurso de construir o novo, entendemos que o desafio maior é o de garantir condições para construir modelos pedagógicos que se coloquem como alternativos ao modelo oficial” (2002, p. 17).

Quanto aos jovens, percebemos também que os mesmos precisam se apossar da escola, percebê-la como sua, fazendo com que a escola se ajuste às suas necessidades, que os pais desses jovens também entendam a importância da escola para os seus filhos e que procurem familiarizar-se com a mesma, forçando também a escola a se adequar às necessidades de seus filhos, principalmente através de aulas e atividades que contenham conteúdos voltados para a realidade deles, que convivem com a realidade da agricultura familiar camponesa e não com o agronegócio.

1.4.7. Aproveitamento do aprendizado da EAFA e a fixação do jovem no assentamento

Os jovens que responderam ao questionário semi-aberto foram questionados a respeito de seu retorno ao assentamento após a conclusão de seus estudos, se eles saíssem para estudar em uma escola fora do assentamento. 96% dos jovens responderam que gostariam de voltar para o assentamento, sim. Essa mesma pergunta foi feita aos jovens que estudam na EAFA, se eles pretendiam regressar ao assentamento após a conclusão do Curso Técnico. A jovem Y respondeu que pode até voltar para o assentamento, mas primeiro pretende cursar Medicina Veterinária. Já o jovem X respondeu que

Sim, quero voltar pro assentamento. Primeiro, quero trabalhar como técnico agrícola numa cooperativa e gostaria que fosse como técnico do assentamento onde moro, mesmo. Depois, que conseguir experiência e ganhar algum dinheiro, quero trabalhar como autônomo. Melhorar as coisas no assentamento com o que aprendi. Por exemplo: muitos aqui fazem empréstimos e investem no que não tem conhecimento e depois não tem como pagar. Na EAFA eu aprendo a fazer o projeto para que isso não aconteça. Acho que a EAFA e os assentamentos deveriam ter um convênio, os técnicos da EAFA deveriam ir até os assentamentos, dar algum tipo de assistência. Aconteceu de o pessoal daqui fazer um empréstimo pra plantar mandioca numa terra que não tinha condições de se plantar, se um técnico tivesse feito a análise do solo, o pessoal não estaria endividado como está agora, tendo que pagar o empréstimo ao banco e sem ter colhido praticamente nada de mandioca. E aí, como é que o pessoal vai pagar ao banco? (entrevista concedida em 03/04/2008).

Ao ser perguntado se ele utiliza nas aulas da EAFA algumas habilidades adquiridas no assentamento, que os colegas da cidade não possuem e se ele aprendeu algo nas aulas da EAFA que possa inserir no assentamento, o jovem X respondeu

Sim, eu levo para as aulas da EAFA o conhecimento que temos que são de família, por exemplo, sei tirar leite da vaca, tocar o gado, selar um animal, montar a cavalo, cuidar dos ferimentos deles, coisas que a maioria dos alunos daqui não sabem e que nós de assentamento não precisamos aprender. Tem coisa que a gente fala pro professor, que a maioria do pessoal da sala não sabia. Lá na EAFA eu aprendo a ter um pouco mais de cuidado com os animais, por exemplo, cuidado com o stress deles. Na escola, eles visam mais a alta produção. No assentamento, a gente também visa, mas não tem as técnicas e os cuidados que eles ensinam nas aulas e isso eu posso ensinar ao pessoal daqui (entrevista concedida em 12/05/2008).

Essa resposta foi referendada pela resposta do questionário dirigido aos jovens assentados, que perguntados se eles achavam que o ensino da EAFA poderia melhorar suas vidas e a vida do assentamento, 96% responderam que sim e 70% dos pais que responderam ao questionário responderam que acreditavam que seus filhos poderiam utilizar no assentamento ensinamentos apreendidos na EAFA.

Apesar de responderem no questionário que o ensino da EAFA poderia melhorar suas vidas e a do assentamento, os jovens demonstraram desconhecer as disciplinas ministradas na mesma, ou seja, o que eles poderiam aprender lá e aplicar no assentamento. Esse mesmo fato ocorreu com os jovens que responderam às entrevistas, como disse o jovem “A” ao confirmar que *“não sei como a EAFA funciona, nem sei como eu poderia me beneficiar com o ensino de lá, por exemplo, pra arranjar um emprego”* (entrevista concedida em 05/04/2008). Essas respostas confirmam o abismo existente entre os jovens assentados e a EAFA, pois desconhecem o funcionamento da mesma e não a reconhecem como um espaço que poderia ser seu também, ao mesmo tempo em que percebemos que a EAFA não possui também a preocupação de estreitar os laços, aprofundando o abismo existente entre ambos.

2. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos encontrar explicações para o fato de existirem tão poucos jovens oriundos de assentamentos rurais que estudaram ou estudam na Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Centralizados no tema, procuramos levantar uma fundamentação teórica para nos embasarmos cientificamente e realizamos uma pesquisa que sustentasse nossos argumentos e conclusões.

Levantamos várias hipóteses que justificassem tal ocorrência e, de posse do material coletado e analisado, pudemos confirmá-las ou descartá-las.

Assim, concluímos que esses jovens se mantêm afastados da EAFA, ou seja, não freqüentam os seus cursos por desconhecerem a mesma, por não saberem como funciona a sua estrutura física e educacional, entre outros motivos. Apesar da quase totalidade dos jovens entrevistados dizerem saber de sua existência, a grande maioria nunca esteve na EAFA e desconhece como ela funciona, quais são os seus cursos, para quê a EAFA prepara seus alunos.

Também concluímos que a EAFA não divulga seu Exame de Seleção nos assentamentos, assim como nas escolas em que os jovens assentados estudam, pois, em suas respostas nas entrevistas e questionários, esses explicaram que nunca foi alguém ligado à EAFA divulgar tal exame nos assentamentos, nem em suas escolas. Desta forma, concluímos ser esse um fator determinante para a exclusão desses jovens do processo de seleção da escola, ao mesmo tempo que sabemos que a EAFA divulga seu exame em locais distantes até 500 quilômetros, atraindo jovens dessas longínquas regiões exatamente porque receberam tais informações, quando jovens que moram à cerca 30 quilômetros da EAFA não obtêm as mesmas informações sobre a EAFA.

Outro fator que desestimula esses jovens a estudarem na EAFA é a questão financeira, pois geralmente os pais destes trabalham nos assentamentos sobrevivendo da agricultura familiar camponesa e, em sua maioria, possuem uma baixa renda econômica e consequentemente, um baixo poder aquisitivo, ficando assim, quase impraticável manter um filho longe de casa, mesmo que esse jovem resida no alojamento da escola, pois para estudar na EAFA, é necessário pagar as taxas de alojamento e alimentação, comprar enxoval, fardamento escolar, material didático e pagar o transporte de deslocamento sempre que o jovem necessitar se deslocar da escola. Gastos esses que desestimulam e impedem muitos pais de enviarem seus filhos até tal instituição de ensino.

O trabalho ainda aponta que muitos jovens assentados não fazem o exame de seleção da EAFA por causa da baixa escolaridade que possuem. Apesar da média de escolaridade deles ter sido, conforme o resultado da pesquisa, de sete anos, sabemos que para se matricular na EAFA é necessário ter concluído o ensino fundamental e o mesmo tem a duração de oito anos letivos, o que nos leva a concluir que assentados na faixa etária dos alunos da EAFA não possuem a escolaridade necessária para ingressar nos cursos desta instituição de ensino.

Concluímos ainda que o fato de a EAFA não oferecer turmas com a adoção da Metodologia da Pedagogia da Alternância, sequer em turmas especiais dirigidas aos jovens assentados, é fundamental para a ausência destes na referida escola, pois através dos questionários e entrevistas, percebemos que esses jovens ajudam aos seus pais no trabalho do campo, dificultando sua permanência durante todo o ano letivo numa escola fora de seus assentamentos. Com a adoção desse método, os alunos provenientes de assentamentos teriam o tempo escola e o tempo comunidade, períodos típicos da Pedagogia da Alternância, como foi explicitado no capítulo I, e assim não ficariam o ano inteiro afastados do assentamento de origem, podendo ajudar aos pais e ao mesmo tempo, aplicar no assentamento o conhecimento

adquirido na escola, prática fundamental para a verdadeira educação do campo, que vem acontecendo em muitas escolas do campo onde os movimentos sociais se fazem presentes, como por exemplo escolas de assentamentos rurais dirigidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde o saber é construído junto com o aluno, fazendo com ele se sinta construtor desse conhecimento e integrado a todo o processo educacional, assim como à escola e seu espaço físico. A metodologia da Pedagogia da Alternância também favoreceria a aproximação entre a EAFA e os assentamentos rurais através das visitas periódicas de seus professores ou monitores, prática comum em escolas que adotam esse método, constituindo-se assim, numa aproximação efetiva entre esses dois mundo tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes, oportunizando aos jovens assentados uma educação integradora.

Alguns jovens argumentaram que precisavam ajudar aos pais no campo e muitos pais falaram que se incomodariam se seus filhos necessitassem ausentar-se do assentamento rural durante todo o ano letivo, o que se mostrou como mais um fator de impedimento dos jovens assentados estudarem na EAFA.

3. SUGESTÕES

Diante disso, expusemos a possibilidade da prática da pedagogia da alternância com algumas prováveis turmas de alunos assentados e grande parte dos docentes da EAFA foi favorável a tal prática, o que fica como sugestão à direção da EAFA, pois, apesar da escola pretender implantar o curso do PRONERA para atender ao público dos assentamentos, entendemos que o PRONERA seria uma alternativa à educação desses assentados e não a solução para os problemas que apontamos, pois percebemos que esses jovens precisam ser incluídos na EAFA em turmas regulares, mesmo que se utilize o regime de alternância nas mesmas.

Sugerimos também a implantação do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, destinado aos educandos e educandas provenientes de áreas de Assentamentos da Reforma Agrária e Reassentamentos dos Atingidos por Barragens do Estado do Tocantins, através do Programa Nacional de Educação para Assentados da Reforma Agrária - PRONERA, pois entendemos que o mesmo conseguirá diminuir o distanciamento entre os assentados EAFA, já que esse curso prevê visitas dos Coordenadores e professores à comunidade dos alunos, onde os mesmos entrarão em contato e se relacionarão com o universo desses assentados, além de viabilizar a Metodologia da Pedagogia da Alternância e a educação do campo, permitindo que os alunos estudem sem a necessidade de ausentar-se do assentamento durante todo o ano letivo, já que os mesmos terão o Tempo Comunidade onde poderão colocar em prática o que lhes foi ensinado no Tempo Escola. A efetivação do PRONERA desembaraçará também a questão financeira que impede os jovens assentados de freqüentarem a EAFA, já que esse curso é custeado pelo INCRA, que disponibiliza ao aluno o transporte para o deslocamento, alimentação, hospedagem, uniforme e material didático.

Sugerimos também que as lideranças dos assentamentos procurem conscientizar seus jovens da necessidade da educação formal até mesmo para a melhoria dos assentamentos onde vivem, da importância desses jovens procurarem informações a respeito de escolas que poderão lhes dar uma boa formação escolar e técnica que eles possam utilizar diariamente.

Este trabalho se encerra com a certeza de que um pequeno caminho em prol de uma maior aproximação entre a EAFA e os assentamentos rurais da região do Bico do Papagaio foi aberto. Porém, longe de termos a pretensão de entender toda a complexidade que envolve a questão e de resolvê-la, mostramos aqui algumas sugestões que podem se não resolver, aproximar e minimizar a relação entre ambos e promover um maior entendimento entre os jovens assentados e a EAFA. Temos também a certeza de que existe outro caminho ainda mais longo a ser percorrido até que haja uma real inclusão e entendimento entre os jovens assentados e a referida instituição de ensino e que as sugestões aqui indicadas possam vir a serem efetivadas de fato.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AMADO, Irenildes Madalena Marques. **Araguatins – Geografia do Município**. 1ª edição. Palmas: Gráfica da UNITINS. 2006.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas Camponesas no Nordeste**. Série Princípios. São Paulo: Ática. 1986.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Abolição e Reforma Agrária**. Série Princípios. São Paulo: Ática. 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **O Nordeste e a Questão Regional**. Série Princípios. São Paulo: Ática. 1988.
- ANDRADE, Márcia Regina e PIERRO, Maria Clara di. As Aprendizagens e os Desafios na Implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara di ; MOLINA, Mônica Castagna, et al (org). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, 2004.
- ANDRADE, Márcia Regina e PIERRO, Maria Clara Di. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – dados básicos para uma avaliação**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2004. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf Acesso em 18/09/2008.
- ARAÚJO, Severina Garcia de. O PRONERA e os Movimentos Sociais: Protagonismo do MST. In: ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara di; MOLINA, Mônica Castagna, et al (org). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In ARROYO, Miguel G.; CALDART, Salete R. e MOLINA, Mônica C.(org.). **Por Uma Educação do Campo**. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica C (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo. – Volume 02. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.
- BOCAYUVA, Pedro Cláudio C. O Retorno dos Sujeitos Coletivos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria as escolas de Aprendizes e Artífices. Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 1909.

_____. **Decreto Federal nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918,** que institui o Patronato Agrícola. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1918.

_____. **Decreto Federal nº 23.973 de 08 de março de 1933,** que redefiniu algumas instituições do Ensino Agrícola, dá outras providências. Rio de Janeiro, 08 de março de 1934.

_____. **Decreto Federal nº 9.613 de 20 de Agosto de 1946,** que criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/61 de 20 de Dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

_____. Presidência da República. **Lei Federal nº 5.692** de 09 de Julho de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus, institui a obrigatoriedade da profissionalização em nível de segundo grau, e dá outras providências. Brasília, 11 de Agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal nº 72.434 de 09 de Julho de 1973,** cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira, dá outras providências. Brasília, 09 de Julho de 1973.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal nº 83.935, de 05 de Setembro de 1979,** que substitui a denominação Colégio Agrícola por Escola Agrotécnica e o nome da cidade onde a escola se localiza. Brasília, 05 de Setembro de 1979.

_____. Presidência de República. **Lei Federal nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982,** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 18 de Outubro de 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal nº 91.673, de 20 de Setembro de 1985,** determina a construção de uma escola agrotécnica em Araguatins, entre outras providências. Brasília, 20 de Setembro de 1985.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986,** que extingue a Coordenação de Ensino Agropecuário (COAGRI) e outros órgãos integrantes da estrutura do Ministério da Educação. Brasília, 21 de Novembro de 1986.

_____. Presidência da República. **Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.** Transforma as Escola Agrotécnicas em Autarquias e dá outras providências. Brasília, 16 de novembro de 1993.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996, define e regulariza o sistema de educação brasileiro, teve como relator Darcy Ribeiro e foi sancionada pelo presidente da República Fernando Henrique e pelo ministro da Educação Paulo Renato. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Instituto Nacional de Colonização e reforma agrária. Determina a desapropriação da Fazenda Maringá. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de Outubro de 1996

_____. **Decreto Federal nº 2.208/97.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 e 46 da Lei Federal nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 17 de Abril de 1997.

_____. **Decreto Federal nº 5.154/2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 41 da lei 9.394/96, que estabeleça as diretrizes e bases da Educação Nacional, revoga o decreto 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, 23 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuição à Construção de Políticas Para o Ensino Agrícola da Rede Federal Vinculada ao MEC/SETEC** – Versão Para Discussão. Maio 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o Processo de Discussão da Proposta de Anteprojeto de lei da Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em 12 de ago. de 2008.

BRETON, Binka de. **Todos Sabiam – A morte Anunciada do Padre Josimo.** São Paulo: Loiola. 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ª Edição. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Salete R. e MOLINA, Mônica C.(org.). **Por Uma Educação do Campo.** 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli S; CERIOLI, Paulo R. e FERNANDES, Bernardo Mançano. (org.). Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: Texto Preparatório. In: **Por Uma Educação do Campo.** 3ª Edição. Petrópolis, Vozes, 2008.

CASALI, Derli. **Caminhos Para Uma Educação No Campo.** Adital Notícias da América Latina e Caribe – Arte e Cultura./Papopan. 2004. Disponível em: www.adital.com.br/site/noticia2.asp. Acesso em 15/08/2008.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio e RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21/08/2208.

CLEMENTINO, Alessandro Medeiros e MONTE-MOR, Roberto Luis M. **Grandes Projetos e seus Impactos e Significados na Região do Bico do papagaio – TO.** Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu, MG, 20 a 24 de Setembro de 2004 – Texto capturado na Internet em 15/11/2008, no site: www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_432.pdf.

CUNHA, Luis Antonio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina; Brasil e Chile**. Cadernos de Pesquisa, nº 111. UFRJ. Rio de Janeiro. Dezembro 2000^a, p. 66.

CUNHA, Luis Antonio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. In: Seminário Nacional Sobre Educação Profissional. Brasília. 2000b.

DEMARTINI, Zeila Brito Fabri. **Educação Para o Trabalho: Família e Escola como Agências Educadoras**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

DUARTE, Leônidas Gonçalves. **De São Vicente a Araguatins**. Marabá, Pará: J. C. Rocha, 1970.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Campo**. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 115. Março/ 2002. p.139-154.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Maio/2004.

DURHAN, E. R. **A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas**. In: CARDOSO, R. (org.). A Aventura antropológica: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 17-38.

Eafa. Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – TO. **Projeto do Curso de Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA**. Araguatins. 2006.

Eafa. Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – TO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Araguatins. 2007.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no contexto do Capitalismo Dependente**. Dissertação de Mestrado – educação, UFF, Niterói, Junho de 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: JESUS, Sonia M. S. Azevedo e MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Nº 05, 2004. p. 53-86.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Salete R. e MOLINA, Mônica C.(org.). **Por Uma Educação do Campo**. 3^a Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 8^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978b.

_____. **Um Educador para o Povo**. 4^a Edição, São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002a.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 35ª Edição, São Paulo: Paz e terra, 2007, p. 22.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, Especial- Outubro 2005, p. 1087-1113.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos Sociais – Escola – Valores. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

HISTÓRIA DO MST. **Elementos Fundamentais da História do MST**. 1997. Acesso no site: Alissoncastro.sites.uol.com.br/historiadomst.htm – 17k – Acesso em 22/09/2008.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios brasileiros**. 2002 – Acesso no Site: www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2002/default.shtm - 13k -Acesso em 28/10/2008.

IBGE. **Síntese dos Indicadores**. 2006. Acesso no site: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2006/default.shtm> - Acesso em 12/11/2008.

IBGE 2007 – **Censo populacional 2007**. Acesso no site: http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao - Acesso em 12/11/2008.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. <http://pt.wikipedia.org/wiki/IPEA>, Acesso em 30/01/2009.

JESUS, Sonia M. S. Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: JESUS, Sonia M. S. Azevedo e MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Nº 05, 2004. p. 109-127.

JORNAL PEQUENO. Jornal JP sul do Maranhão. **Tocantins tem Marca da Luta pela Terra**. Edição 21; 415. 28 de Dezembro de 2006. Acesso em 15/10/2008 - disponível: <http://www.jornalpequeno.com.br/2006/12/28/Pagina47982.htm> - [conteudo#conteudo](#)

MARTINS, Heloisa H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da Dimensão Escola ao Extensionismo – Assistencialismo (1930-1950)**. P.17. 2005. Disponível em: www.alasru.org/cd alasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendonca.pdf - Acesso em 10/08/2008.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade** 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLES, Abraham A. et al. **Linguagem da Cultura de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MOLINA, Monica Castagna. O PRONERA como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara di ; MOLINA, Mônica Castagna, et al (org). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, 2004

MORAIS, Taís e SILVA, Elmano. **Operação Araguaia**. São Paulo: Geração Editorial. 2005.

MOREIRA, Flavio. **Tema Gerador e Pedagogia da Alternância: Uma Abordagem Sócio-Histórica** – trabalho Apresentado no III Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Presidente Prudente, SP, 11^a 15 de Novembro de 2005 – Disponível no endereço: www.fet.unesp.br/agraria/trabalhos/resumos/flavio%20moreira_pt . Acesso em 02/09/2008.

MORO, Silvana Maria Laquini; LOPES, Flavio Santos; MORO, Ildranis Laquini; SANTOS, Carla Souza e JESUS, Janinha Jerke. **Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola: Proposta para Promoção e Desenvolvimento Rural** – Trabalho apresentado no VII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação – Universidade Vale do Paraíba. 2007. São José dos Campos. Disponível em www.inicepg.unuvap.br/INIC_07/trabalhos/humanas/epg/EPG00039_050.pdf - Acesso em 14/09/2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 17/04/2007. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3333>, Acesso em 16/10/2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Escola Família Agrícola: Uma Resposta Alternativa à Educação no Meio Rural**. Revista da UFG, vol. 07, nº 01, junho de 2005. disponível em www.proec.ufg.br. Acesso em 14 de Setembro de 2008.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Conhecendo o Tocantins**. 5ª Edição. Goiânia: Asa Editora, 2007.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento Rural no Brasil: Os Limites do Passado e o Caminho do Futuro**. Estudos Avançados. Vol. 15, nº 43, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Gerson Alves de. **Aos Posseiro(a)s e a Luta Pela Região do Bico do Papagaio 1964-1984: Memória e Identidade**. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. Florianópolis, Agosto de 2008. Disponível no endereço do Site: [www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST15/Gerson Alves de Oliveira 15.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST15/Gerson%20Alves%20de%20Oliveira%2015.pdf). Acesso em: 15/11/2008.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO ASSENTAMENTO OZIEL, Paraíso do Tocantins, 2006.

POLAN, Lacki. **Se a Educação Rural Fizesse os “Deveres de Casa...” Os problemas da agricultura Estariam Solucionados** Disponível em <http://www.polanlacki.com.br> Acesso em 28/11/2008.

PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

PROJETO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA. Araguatins, – 2007.

REDE BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL. MUNINET. Banco Estatístico. Site: www.muninet.org.br - Acesso em 28/10/2008.

RMAIC. Imprensa Nacional, **Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.** Rio de janeiro, 1918, p.141.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO DO ESTADO DO TOCANTINS – SEPLAN – **Aspectos Econômicos do Município de Araguatins.** Disponível em: <http://www.seplan.to.gov.br/seplan/br/download/06%20-%20Araguatins.pdf> – Acesso em 12/11/2008.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico. Que Interesses Articulam e Reforçam.** Dissertação de Mestrado – Educação, UFF, Niterói, 1987.

SOARES, Ana Maria Dantas e OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **Ensino Técnico Agropecuário: “novas” Perspectivas ou uma Velha Receita?** CPDA Ruralidades. nº 06. Série Ruralidades. Rio de janeiro, novembro de 2002.

WELCH, Clifford Andrew - **Movimentos Sociais no Campo até o Golpe Militar de 1964: A Literatura Sobre as Lutas e Resistências dos Trabalhadores Rurais do Século XX.** Lutas & Resistências, Londrina, v.1, p. 60-75, set. 2006.

VITTA, Álvaro de. **Sociologia da Sociedade Brasileira** Ática: São Paulo, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

01 – Você estuda? Sim _____ Não _____ ☐

02 – Qual é a sua idade? _____

03 – Seu sexo é: Masculino _____ Feminino _____

04 – Quantos anos você já estudou? _____

05 - Se você ainda estuda, onde se localiza sua escola?

Na cidade ☐ _____ no campo ☐ _____

06 - Você já ouviu falar da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA)?

Sim _____ Não _____

07- Se você já ouviu falar, quem falou pra você da EAFA?

08 – Você já foi à EAFA? Sim _____ Não _____

09 – Você conhece alguém que estuda lá? Sim _____ Não _____

10 – Você já ouviu falar nos cursos oferecidos pela EAFA?

Sim _____ Não _____

11 – Você gostaria de estudar na EAFA? Sim _____ Não _____

12 – Você já se inscreveu pra estudar lá? Sim _____ Não _____

13 – Se não, por que você não se inscreveu pra fazer o Exame de Seleção lá?

14- Você gostaria de sair do assentamento pra ir estudar fora? Sim ☐ Não ☐

15 – Você ajuda seus pais na roça? Sim ☐ _____ Não _____

16 - Você acha que teria tempo pra estudar fora do assentamento o ano todo?

Sim _____ Não _____

17 – Se você fosse estudar fora, você gostaria de voltar a morar no assentamento para aplicar nele o que você aprendeu?

Sim _____ Não _____

18 – Se conhece ou ouviu falar na EAFA, acha que o ensino lá pode ajudar a melhorar a sua vida e a do seu assentamento?

Sim _____ Não _____ Nunca ouvi falar da EAFA _____

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PAIS DE JOVENS ASEENTADOS QUE TÊM ENTRE 13 E 20 ANOS DE IDADE, A FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS DA EAFA:
QUESTIONÁRIO AOS PAIS

01 – De que vocês vivem aqui no assentamento?

02 – O(a) Senhor(a) estudou? Se estudou, foram à escola, quantos anos?

03 – Quantos filhos o(a) senhor(a) tem com idade entre 14 e 20 anos? _____

04 - O(a) Senhor(a) possui algum filho que já concluiu a 8ª série?

Sim _____ Não _____

05 – O(a) Senhor(a) já ouviu a falar da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, a EAFA?

Sim ☐ _____ Não _____

06 – O(a) Sr.(a) já ouviu falar no Exame de Seleção que existe na EAFA para o aluno estudar lá? Sim _____ Não _____

07 – Se já ouviu falar da EAFA, já teve vontade de colocar um filho lá?

Sim ☐ _____ Não _____

08 - Se a resposta for sim, por que não levou seu filho pra fazer o Exame de Seleção para estudar na EAFA? _____

09 – O Sr(a). Se incomodaria se seu/sua filho(a) precisasse se ausentar do assentamento durante todo o ano para estudar?

Sim _____ Não _____

10- O(a) Sr(a) acha que o que seu filho aprendesse na EAFA poderia ser utilizado aqui no assentamento?

Sim _____ Não _____

11 – O(a) Sr(a). acha que seria bom seu filho estudar uns três meses na EAFA e passar três no assentamento te ajudando e empregando aqui o que aprendeu?

Sim _____ Não _____

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES DA EAFA:

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA EAFA

01 - Você é a favor da política de cotas para assentados na EAFA?

SIM ☐ _____ NÃO ☐ _____

02 – Você acha que a EAFA tem um bom relacionamento com os assentamentos da região do Bico do Papagaio?

SIM _____ NÃO _____

03 – Você acha que há uma boa divulgação do Exame de Seleção da EAFA nos assentamentos?

SIM _____ NÃO _____

04 – Você conhece a Pedagogia da Alternância?

SIM _____ NÃO _____

05 – Você acha que seria viável a prática da Pedagogia da alternância na EAFA?

SIM _____ NÃO _____

06 – Você acha que a política de sistema de cotas para assentados seria viável na EAFA?

SIM _____ NÃO _____

07 – Que explicação você daria para a existência de tão poucos alunos provenientes de assentamentos na EAFA?

08 – Você acha que a necessidades dos filhos de assentados de ajudar à família afasta-os da EAFA?

SIM _____ NÃO _____

09 Que sugestão você daria par aumentar o número de alunos provenientes de assentamentos na EAFA? _____

10 – Você acha que o nível de escolaridade dos jovens assentados permite que eles sejam aprovados no Exame de Seleção?

SIM _____ NÃO _____

11 – Você acha que a necessidade dos filhos de assentados permanecerem longe do assentamento no período letivo os impede de virem estudar na EFA?

SIM _____ NÃO _____

ANEXO D - Documento escrito pelo Engenheiro Agrônomo do INCRA Sr. Eliomar Gonçalves da Silva com dados sobre o Projeto de Assentamento MARINGÁ.

PROJETO DE ASSENTAMENTO MARINGÁ.

- MUNICÍPIO: ARACATINS/TO
- DEC. DESAPROPRIAÇÃO: DE 21/10/96 PUBLICADO NO D.O. U. Nº 225, em 22/10/96
D. O. U. Nº 225
em 22/10/96
- DATA DA IMISSÃO DE POSSE: 07/02/98
- PORTARIA DE CRIAÇÃO INCRA/SR-26/N: 041 DE 15/06/98.
- ÁREA DO P.A.: 3.279,1554 ha
- ÁREA DE RESERVA LEGAL: 968,0000 ha
- Nº DE FAMÍLIAS ASSENTADAS: 102
- TAMANHO DOS LOTES: EM MÉDIA DE 25,0000 ha
- **Relevo**
 - PLANO: 70%
 - SUAVE ONDULADO: 20%
 - ONDULADO: 10%
- HIDROGRAFIA: RIBEIRÃO ATOLEIRA SEMI-ARBÚREO
~~NÃO TEM RIBEIRÃO PERMANENTE NASCENTES E REPARTEIS.~~
- TEM ASSOCIAÇÃO FORMAL.
- JÁ RECEBERAM TODOS OS CRÉDITOS DE APOIO E INSTALAÇÃO.
- JÁ FORAM BENEFICIADOS COM O PRONAF (PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR). → PARA A AQUISIÇÃO DE BOVINOS DE LEITE E INVESTIMENTOS DE INFRA-ESTRUTURA.
- JÁ RECEBERAM ESTRADAS VICINAIS E POÇO ARTESIANO COM DISTINGUIÇÃO DE ÁGUA.

ARACATINS/TO, 30/10/2008

Eliomar Gonçalves da Silva
ENGENHEIRO AGRÔNOMO
CREA 009297-8/D/TO
INCRA/SR-26/TO