

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

DISSERTAÇÃO

**A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO AGRÍCOLA:
ESTUDO DE CASO NO IFPE - CAMPUS VITÓRIA DE SANTO
ANTÃO**

MARIA DA SALETE DA SILVA

2011



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

**A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO AGRÍCOLA: ESTUDO DE
CASO NO IFPE - CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

MARIA DA SALETE DA SILVA

Sob a orientação da Professora Dra.
Sandra Barros Sanchez

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

Seropédica, RJ
Junho de 2011

630.7

S586q

T

Silva, Maria da Salette da, 1956-

A questão agrária e a educação agrícola: estudo de caso no IFPE - Campus Vitória de Santo Antão / Maria da Salette da Silva - 2011.

81 f.: il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.

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

Bibliografia: f. 75-76.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Condições rurais - Teses. 3. Movimentos sociais - Teses. 4. Reforma agrária - Teses. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) - Estudo de Casos - Teses. I. Sanchez, Sandra Barros, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso 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

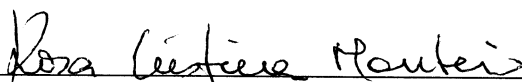
MARIA DA SALETE DA SILVA

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.

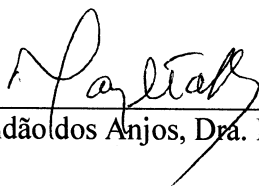
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02/06/2011.



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Maylta Brandão dos Anjos, Dra. IFRJ Campus Nilópolis

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Creusa Alves da Silva, mulher guerreira, forte e obstinada, que tinha uma visão no futuro. Dedico-lhe, in memoriam.

Como é possível conceber a vida sem agitação? Porque o vento agita a planta, o pólen se une ao pólen, de onde nasce o fruto e se abotoa a espiga que amadurece nas searas. O gameta masculino busca o óvulo porque há uma cauda que o agita. Se o coração não se agita, o sangue não circula e a vida se apaga. Que dizer da bandeira que se hasteia ao mastro e não se agita? É uma bandeira morta. É agitando que se transforma a vida, o homem, a sociedade, o mundo. Quem nega a agitação, nega as leis da natureza, a dialética, a ciência, a justiça, a verdade, a si próprio. (Francisco Julião)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de fracasso e também nas vitórias.

Em especial, ao meu pai, João Soares, que sempre cuidou para que não faltasse a escola em nossas vidas.

À minha querida irmã Marly, minha companheira, mãe, tudo em minha vida.

À minha sobrinha Belinha, que é a filha do meu coração.

À minha sobrinha Michelle Valois, pela sua parcela de contribuição na construção do saber.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Sandra Barros Sanchez, pela constante atenção e estímulo durante todos os momentos do Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nas pessoas de seus coordenadores (Professores Gabriel Araújo e Sandra Sanchez) e servidores, pelo apoio, orientações e colaboração.

Aos queridos professores do Mestrado, pelo trabalho realizado e ensinamento transmitido, que muito contribuíram para nosso crescimento acadêmico e profissional.

A todos os colegas de turma 2009.1 do Mestrado em Educação Agrícola, pela convivência, amizade e compartilhamento dos momentos de alegrias e dificuldades durante as semanas de formação.

Em especial, aos colegas mestrandos do Campus Vitória e membros de minha turma: Isabelle Cristine, Rafael Augusto, Carla Eugênia e Alessandra Xavier, pelos cuidados dedicados a mim durante todo o Mestrado.

Ao *Campus* Vitória de Santo Antão, nas pessoas de meus colegas diretores, em especial à Diretora Geral Velda Amilton Martins, coordenadores, servidores técnico-administrativos e professores, pelo apoio, ajudas, incentivo e substituições nas minhas ausências por ocasião das semanas de formação.

Aos meus caríssimos alunos do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco, pela paciência nos meus momentos de fraqueza.

Aos alunos do 3º Ano D, do ano de 2009, e do 1º Ano F, do ano de 2010, que gentilmente concederam as entrevistas. A eles meus sentimentos de carinho e gratidão. Sem a contribuição dos mesmos não haveria os conteúdos para a construção deste trabalho.

Ao corpo docente do IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão, que contribuíram para a construção deste trabalho, na medida em que responderam os questionários aplicados.

Meu agradecimento ao professor João Pereira, que durante o processo de construção dos trabalhos e da Dissertação, sempre esteve ao meu lado como um acadêmico que é, companheiro dedicado. Minha gratidão.

À professora Francisca Miranda, que sempre me estimulou a fazer o Mestrado e esteve ao meu lado desde o primeiro momento. Meu reconhecimento.

Aos professores Eduardo Francisco e Edmilson Caetano, que me mostraram o caminho do Mestrado. A eles o meu carinho.

Aos professores Diego Fernandes e Ebersson Pessoa, meu carinho e agradecimento.

Ao professor Julio Barros, que foi meu aluno e hoje meu amigo que compartilha as vivências da academia comigo. Muito obrigada.

Aos meus ex-professores, representados na pessoa do Professor Ariano Suassuna, que sempre me estimula à prática docente e mostra o caminho das boas leituras.

Aos professores Socorro Ferraz e Júlio Renaux, por acreditarem na minha capacidade e pela contribuição na minha formação acadêmica.

Aos meus muitos amigos: Mauro França, Severino Rodrigues, Aristéa, Acidália, Telma Galdino, Luiza Melo, Edná Rosa, Iraci, Luíza Cavalcanti, Áurea, Zezinha, Ivalda e Marismênia, que estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos da minha vida.

Agradecimento especial à minha amiga Lenira Sales (Nira), pelo incentivo e pela presença constante nos momentos de dificuldades e conquistas.

Ao professor Romildo e o Sr. Zito da Galileia, pelas informações e acolhida nos trabalhos realizados no Assentamento Galileia.

Meus agradecimentos à banca de qualificação composta pelo professor Gabriel de Araújo Santos, professora Rosa Cristina Monteiro e professora Sandra Barros Sanchez, pela presença e orientações.

E agradeço a Deus e a toda espiritualidade que permitiu a convivência e condições para concluir os trabalhos do PPGEA.

RESUMO

SILVA, Maria da Salete da. **A questão agrária e a educação agrícola: estudo de caso no Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco**. 2011. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

As questões agrárias e os movimentos sociais no campo são temas bastante recorrentes nas discussões dos círculos políticos, mas vistos de forma precária nas práticas educativas dos cursos técnicos agrícolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco isso não é diferente. Nosso objeto de estudo constituiu-se na análise de como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola daquela Instituição e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. Ao longo da pesquisa procuramos respostas para as seguintes inquietações: como o *Campus* Vitória de Santo Antão vem trabalhando para a valorização do homem do campo? Como seus alunos estão sendo trabalhados para valorizar o espaço agrário em que estão inseridos? O que essas escolas vêm fazendo para que esses alunos, ao término do curso, voltem para a zona rural e nela possam intervir e impulsionar seu desenvolvimento e não busquem o espaço urbano para aplicar os conhecimentos adquiridos? . Para dar sustentação teórica ao trabalho, buscamos nos fundamentar em diversos estudiosos e pesquisadores que já têm produzida uma literatura sobre o tema abordado. Para um melhor entendimento sobre os caminhos percorridos pela história das lutas por posse de terra no Brasil, recorremos a Manuel Correia de Andrade, Salete Caldart, Elide Rugai e Sérgio Celani Leite. Para a execução da pesquisa, foram aplicados questionários semi-estruturados com os docentes e entrevistas com os discentes da Escola campo de pesquisa, tendo como fundamentação teórica Duarte (2002), quando afirma que “é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa e quem escolhe o método de investigação”, fazendo-se em seguida o confronto teórico considerando as observações e análises dos dados da pesquisa e o referencial teórico utilizado. Analisou-se ainda o Projeto Político-Pedagógico do *Campus*. Essas etapas objetivaram colher informações a respeito de como a questão agrária está sendo ou pode ser tratada nos currículos dos cursos, materializados por eles em sala de aula. Após a coleta de dados e com base no referencial teórico analisado, procuramos sistematizar as informações obtidas buscando estabelecer a relação entre o teórico e o prático, o concreto e o abstrato. Os dados coletados contribuíram para compreender que a prática de discussão dos temas relacionados às questões agrárias e movimentos sociais está bem distante das necessidades dos alunos. Concluiu-se que é preciso as escolas da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica que trabalham com o ensino agrícola enfrentarem, de fato, a responsabilidade de preparar os docentes e discentes para se apropriarem conceitual, histórica e politicamente dos problemas e necessidades vividos pelo homem do campo, contribuindo para a construção de uma identidade no aluno, que favoreça sua fixação no meio onde potencialmente ele deve viver, trabalhar e produzir, com a construção de uma estrutura curricular que possa propor uma educação fundamentada nos interesses da classe trabalhadora.

Palavras-Chave: Questão Agrária. Educação Agrícola. Formação Pedagógica.

ABSTRACT

SILVA, Maria da Salete da. **The agrarian question and rural education: a case study at the campus of the Pernambuco Federal Institute in Vitória de Santo Antão.** 2011. 81 p. Dissertation (Masters Degree in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Rural social movements and other agrarian issues appear as recurring themes in the political debate, but this vast subject is barely skimmed in the educational practice of the technical agricultural courses of the national professional training colleges, the Federal Network of Professional and Technological Education. At the campus of the Pernambuco Federal Institute in Vitória de Santo Antão, the situation is no different. Our aim is to analyse how rural social issues are approached in the syllabuses of the Institute's technical agricultural courses and to study in what way this approach helps build and value the students' rural identity. Throughout our research, we attempted to address the following questions: how has the Vitória de Santo Antão campus been contributing to construct a positive image of the rural worker? In what way have the students been encouraged to value their agrarian environment? What have those colleges been doing to encourage graduates to apply their newly acquired skills in the development of rural areas, rather than seek work in urban centres? We sought theoretical support from various scholars who have published on the subject. For a better understanding of the history of the struggle over land in Brazil, we drew on research by Manuel Correia de Andrade, Salete Caldart, Elide Rugai and Sérgio Celani Leite. The research comprised a semi-structured questionnaire to be filled in by the tutors and interviews conducted with the students of our sample college, taking as a theoretical basis Duarte's (2002) observation that "it is up to the researcher to define the study's objectives and to choose its methodology". We then proceeded to apply our theoretical framework to the analysis of collected data, seeking to systematise our findings by establishing links between theory and practice. The campus's politico-pedagogical project was also examined. In this way we aimed to investigate how the course syllabuses have been approaching, or could approach, the agrarian question. Our analysis of the collected data suggests that the approach of courses to issues related to the agrarian question and social movements does not meet the students' needs. We have come to the conclusion that the technical agricultural schools of the Federal Network of Professional and Technological Education need to undertake a commitment to ensure that both teachers and students engage politically, historically and conceptually with the rural worker's problems and needs. By structuring the syllabus around the interests of the rural labouring class, learning institutions will help students to build an identity with a positive link to the rural environment of which they are potentially an integral part.

Key word: Agrarian Question. Agricultural Education. Pedagogical Education

LISTA DE SIGLAS

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
SAPPP – Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco
CPC – Centros Populares de Cultura
MEB – Movimento Educacional de Base
PCB – Partido Comunista Brasileiro
DEA – Diretoria de Ensino Agrícola
DEM – Departamento de Ensino Médio
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
SESG – Secretaria de Ensino do Segundo Grau
SENETE – Secretaria Nacional do Ensino Tecnológico
SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
EAFVSA – Escola Agrotécnica Federal da Vitória de Santo Antão
SCTE – Seção de Cursos Técnicos Especiais
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
IFE – Instituição Federal de Ensino
SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
MEC – Ministério da Educação
SEB – Secretária de Educação Básica
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
DINTER – Doutorado Interinstitucional.
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
CONTAP – Conselho de Cooperação técnica da Aliança para o Progresso
MA – Ministério da Agricultura
USAID – United States for International development
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PRONAF – Programa Nacional da Agricultura Familiar.

GERA – Grupo Executivo da Reforma Agrária

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

CPF – Cadastro de Pessoa Física

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

ATES – Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária

PAS – Projetos de Assentamento

PACTO – Programa de Apoio Científico e Tecnológico dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Distribuição dos campi do instituto Federal de Pernambuco.....	17
Figura 02: Localização do município de Vitória de Santo Antão - PE.	18
Figura 03: Vista aérea do Campus Vitória de Santo Antão.....	19
Figura 04: Fachada do Prédio Principal do Campus Vitória de Santo Antão.....	20

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	3
2.1	Fundamentação Teórica do Objeto de Estudo	3
2.2	Referencial Metodológico do Trabalho	12
3	CAPÍTULO I ENSINO AGRÍCOLA X EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONFRONTAÇÕES	16
3.1	Histórico e Inserção Regional do Campus Vitória de Santo Antão do IFPE	16
3.2	Perspectiva Histórico-Social da Educação Agrícola no Brasil	21
3.3	A Educação do Campo e sua Função Sócio-Política	25
4	CAPÍTULO II CAMPONÊS: DIREITO DE VIVER E PRODUZIR	30
4.1	A Legislação sobre a Posse da Terra.....	30
4.2	O Papel Institucional do INCRA	33
4.3	As Ligas Camponesas no Brasil: Origem e Trajetória Histórica	35
5	CAPÍTULO III OS OLHARES DA COMUNIDADE ESCOLAR DO CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	37
5.1	Os Olhares do Corpo Docente do IFPE – Campus Vitória	37
5.1.1	O olhar dos docentes sobre as questões agrárias no Brasil	38
5.1.2	O acesso dos docentes à literatura sobre movimentos sociais	39
5.1.3	O olhar dos docentes sobre a formação do aluno oriundo do campo	41
5.1.4	O olhar dos docentes sobre a formação do aluno acerca dos problemas sociais do campesinato brasileiro	43
5.1.5	O papel do professor na formação do aluno oriundo do campo.....	46
5.2	Os Olhares do Corpo Discente do IFPE - <i>Campus</i> Vitória	48
5.2.1	O olhar dos alunos concluintes sobre as questões agrárias.....	48
5.2.2	De que os discentes gostam do mundo rural.....	50
5.2.3	De que os discentes gostam do mundo urbano	51
5.2.4	Relação das disciplinas técnicas com a questão social no campo	53
5.2.5	A visão dos discentes sobre as lutas ocorridas no campo	55
5.2.6	A percepção dos alunos sobre as ligas camponesas	56
5.2.7	De que maneira a questão agrária é vivenciada no IFPE - <i>Campus</i> Vitória	57
5.2.8	Como os alunos enxergam o MST	58
5.2.9	Os elementos que compõem o espaço rural e o espaço urbano	62
5.2.10	O olhar dos alunos iniciantes sobre as questões agrárias.....	64
5.2.11	O olhar do aluno iniciante sobre o mundo rural.....	65
5.2.12	O olhar do aluno iniciante sobre o mundo urbano	66
5.2.13	Como os alunos iniciantes relacionam as disciplinas técnicas com as questões sociais no campo	67
5.2.14	O que os alunos iniciantes sabem sobre as lutas ocorridas no campo.....	68
5.2.15	Que os alunos iniciantes sabem sobre as ligas camponesas.....	68
5.2.16	Como as questões agrárias são vivenciadas no <i>Campus</i> Vitória.....	69
5.2.17	Como os alunos iniciantes veem o MST	69
5.2.18	Os elementos que compõem o espaço rural e o urbano	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
7	BIBLIOGRAFIA	75
8	ANEXOS	77
	Cópias dos Questionários Aplicados.....	78
	Fotos de Galileia	80

1 INTRODUÇÃO

O *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco está localizado na Zona da Mata de Pernambuco, região que ao longo de sua história foi palco de vários movimentos de cunho social ocorridos no campo. Esses movimentos foram, em sua maioria, resultados da desigual distribuição da terra existente em nosso Estado, o que dicotomizou a população rural na medida em que um reduzido número de pessoas tinha acesso a terra, seja como proprietário, seja como arrendatário. Por outro lado, uma grande massa tinha que aceitar a condição de moradores dessas terras ou ficar perambulando de propriedade em propriedade para conseguir sobreviver.

O histórico de lutas pela terra nos remete aos primórdios da colonização portuguesa na América, quando a conquista da terra, iniciada na quarta década do século XV, com o processo de colonização, revestiu-se de grande violência, feita à custa do aprisionamento e expropriação do indígena, a quem o conquistador, o homem branco, considerando-se superior, transformava-o em sua propriedade.

Ainda deve ser considerado como revoltas populares e camponesas os movimentos ligados ao messianismo e ao banditismo, uma vez que os camponeses, espoliados da posse da terra e do produto de seu trabalho, procuraram outros caminhos.

No século XX, a expansão capitalista que beneficiava, sobretudo, as classes dominantes, provocou uma política de espoliação das massas trabalhadoras e a consequente reação destas, que se organizaram em Ligas Camponesas e em sindicatos rurais. Esse ideal e as formas de luta, a garra e a obstinação, o comprometimento e a força das Ligas estão hoje desenvolvidos, atualizados e reiterados na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, herdeiro natural daquelas organizações.

A educação está prevista em nossa Constituição, no Artigo 6º, como um direito fundamental de natureza social. Assim sendo, “como um direito social, está submetida ao regime jurídico próprio, pautado por princípios e diretrizes a serem observados pelo Poder Público para sua implementação”. (SANTOS, 2008, p. 33)

Diante disso, como afirma Santos (2008, p. 37), “não basta que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas”. Segundo a mesma autora, o Estado deve pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável. A base jurídica que fundamenta isso é a leitura não fragmentada da Constituição, ou seja, levando-se em conta os princípios constitucionais que fundamentam o próprio estado social de direito, dentre os quais merece destaque o princípio da igualdade material.

É nesse sentido que devemos pautar a questão da educação do campo ou de pessoas oriundas do mesmo. E é com esse mesmo entendimento que acreditamos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devem perceber seus estudantes, ou seja, valorizando suas realidades, sua produção de cultura e, principalmente, suas lutas sociais, já que foram criadas para dar formação igualitária e democrática a jovens e adultos “para que possam atuar como agentes de transformação e integração do meio sócio-rural, contribuindo assim para o desenvolvimento social e sustentável da região bem como para a valorização cidadã do homem do campo” (PDI, EAFVSA, 2005).

Nosso objeto de estudo constituiu-se na análise de como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus* Vitória de Santo Antão e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. Dessa forma, ao longo de nossa pesquisa, procuramos obter as respostas para as seguintes inquietações: 1) Como o *Campus* Vitória de Santo Antão do

Instituto Federal de Pernambuco vem trabalhando para a valorização do homem do campo? 2) Como seus alunos estão sendo trabalhados para valorizar o espaço agrário em que estão inseridos? 3) O que essa escola vem fazendo para que esses alunos, ao terminar seu curso técnico, voltem para a zona rural e nela possam intervir para impulsionar seu desenvolvimento e não busquem o espaço urbano para aplicar os conhecimentos adquiridos?

Assim, buscamos analisar como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. Para isso, percorremos o seguinte itinerário metodológico: buscamos identificar como a questão agrária está sendo evidenciada no âmbito do Projeto Político Pedagógico da Instituição; procuramos analisar a relação existente entre o ensino tecnológico desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* de Vitória de Santo Antão e a discussão da questão agrária; finalmente buscamos identificar as características do espaço rural e a relação do aluno de zona rural com o seu meio, e ainda promover estratégias para a inserção da temática da questão agrária no currículo escolar dos Institutos Federais.

As pesquisas buscaram, portanto, identificar se a realidade desses sujeitos que trabalham e vivem no campo, juntamente com seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura e pelas lutas sociais, têm sido incluídos como parâmetros nos currículos dos cursos agrícolas oferecidos pelo Instituto Federal de Pernambuco.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo procuramos explorar a trajetória histórica do *Campus* Vitória Santo Antão, suas experiências no ramo do ensino agrícola, suas ações e seus objetivos educacionais e políticos. Também desenvolvemos uma abordagem da perspectiva histórico-social da educação agrícola no Brasil e da educação do campo em particular, e sua função sócio-política.

No segundo capítulo nos dedicamos à análise da legislação brasileira sobre a regularização da posse da terra, fazendo um resgate histórico sobre a divisão de terras no Brasil. Nós nos detivemos sobre a lei de terras de 1850, que é a primeira tentativa do poder público nacional de oferecer legitimidade à propriedade privada. Também fizemos uma abordagem do Estatuto da Terra, a Lei Nº 4.504/64, enfatizando que sua criação está ligada a um ambiente de insatisfação no meio rural brasileiro. Também foi abordado o papel institucional do INCRA como também a origem e trajetória das Ligas Camponesas no Brasil.

E concluindo, no terceiro capítulo, apresentamos o resultado e a análise discursiva da pesquisa realizada com a comunidade escolar do *Campus* Vitória de Santo Antão, discutindo os resultados das entrevistas com os segmentos docente e discente, realizadas com a aplicação dos questionários semi-estruturados.

Por fim, nas considerações finais fazemos uma reflexão sobre as conclusões obtidas a partir das pesquisas realizadas e as contribuições para minha formação acadêmica. Esperamos que nosso trabalho contribua de forma significativa para o esclarecimento e redefinição do papel, hoje questionado, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia numa formação profissional de forma política, crítica e consciente. Esperamos ainda com este trabalho contribuir para a construção de um modelo de formação que favoreça ao homem do campo sua emancipação bem como a do meio social em que vive, e finalmente contribuir para a construção de uma literatura própria na área do ensino agrícola, sobretudo numa abordagem sobre os movimentos sociais do campo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Fundamentação Teórica do Objeto de Estudo

Para dar sustentação teórica ao nosso trabalho, buscamos nos fundamentar em diversos estudiosos e pesquisadores que já têm produzida uma razoável literatura sobre o tema abordado. Inicialmente, para um melhor entendimento sobre os caminhos percorridos pelas histórias das lutas pela posse da terra no Brasil, recorremos a Andrade (1986), que assim se manifesta:

Começaram então as guerras entre colonizadores e índios, nas quais os primeiros, quase sempre utilizando armas de fogo e fazendo uma política de divisão e de intriga entre as tribos, levaram a melhor. Conflitos esparsos, de pequenos grupos ou individuais, sucediam-se em todas as áreas da região nordestina, durante o período colonial. (ANDRADE, 1986, p. 8)

Nessa época destacaram-se a Guerra dos Bárbaros, que foi um levante dos índios do Sertão do Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, sobretudo os Cariris, confederados em numerosas tribos, que destruíram fazendas de gado na área ocupada pela pecuária. Ainda sobre essa questão Andrade (1986) relata que:

Não muito diferente da luta dos indígenas, podemos citar também a luta travada a partir da resistência negra no período colonial. Os africanos trazidos para o Brasil resistiram das mais variadas formas à ordem vigente. Famoso aos nossos dias, o Quilombo dos Palmares é um grande exemplo. Lá, negros e negras puderam sonhar com um pouco de liberdade. Liberdade esta que estava associada, entre outras coisas, à posse da terra. Nesse sentido, as revoltas negras e organização de quilombos a nível local, destacadamente em Pernambuco, continuaram a ocorrer até a abolição da escravidão, em 1888. (ANDRADE, op. cit, p. 10)

Ainda deve ser considerado como revoltas populares e camponesas os movimentos ligados ao messianismo e ao banditismo, uma vez que os camponeses, espoliados da posse da terra e do produto de seu trabalho, procuraram outros caminhos. Entre os místicos, os fanáticos, podem ser destacados o movimento de Antônio Conselheiro, com o arraial de Canudos, que abrangia parte do território do atual estado de Pernambuco. E entre os cangaceiros, tornaram-se famosos Antônio Silvino e Lampião. A respeito desse movimento Andrade (1986) assim fala:

Cangaceiros e fanáticos, vítimas ambos do poder econômico e político do latifúndio, foram tratados a trabuco pelos governos estaduais e federal e eliminados em nome da lei e da ordem. Lei e ordem que iriam garantir o poder discricionário dos coronéis do Sertão sobre os bens e as pessoas das áreas que dominavam. Daí devem ser considerados como movimentos camponeses, como movimento de reação contra uma estrutura fundiária que negava o acesso à posse da terra aos que nela trabalhavam. (ANDRADE, op. cit., p. 14)

No século XX a expansão capitalista, que beneficiava, sobretudo, as classes dominantes, provocou uma política de espoliação das massas trabalhadoras e a conseqüente reação dessas, que se organizaram em Ligas Camponesas e em sindicatos rurais. As Ligas

Camponesas se constituíram no mais importante movimento social camponês, organizado pelo povo brasileiro na década de 60. Nesse sentido, “as Ligas são parte do condutor da história das lutas sociais de nosso povo, desde o período do colonialismo até nossos dias” (STEDILE, 2006, p. 12). Para possibilitar uma melhor compreensão do que foi, de fato, esse movimento, o autor diz que “Elas foram uma forma de organização das massas camponesas do Nordeste, em especial dos moradores dos engenhos na Zona da Mata e principalmente nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte” (STEDILE, op. cit, p. 12).

Todos sabemos que o contexto geral em que se desenvolveram as Ligas Camponesas foi o de uma crise cíclica do modelo de industrialização dependente, ocorrida em nosso país nos anos de 1954-1964. É, então, nesse contexto que se desenvolvem as Ligas Camponesas, um poderoso movimento de massas, com enorme capacidade de mobilização, para defender a urgência da realização da reforma agrária com a palavra de ordem “Reforma agrária na lei ou na marra”. Stedile (2006) ainda acrescenta que:

Ao longo de toda a existência das Ligas Camponesas (1954-1964), embora de curta duração, sua luta se pautou pela cotidiana mobilização de massas. Desde a ocupação de engenhos até grandes manifestações urbanas, as Ligas demonstraram sua força, quando reuniram, em Recife, mais de 50 mil camponeses vindos do todo o Estado. (STEDILE, op. cit., p. 13)

A história registra que a mais famosa liga camponesa foi fundada em Pernambuco, no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, com o nome de Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco (SAPPP). Inicialmente era uma sociedade beneficente, com fins assistencialistas. Segundo Andrade (1986), “com a repressão ela foi se radicalizando e contratou como advogado, para defender os direitos dos agricultores, o jovem parlamentar Francisco Julião, que fora eleito pelo Partido Socialista Brasileiro, mas tinha grandes ligações com o movimento comunista”. (ANDRADE, op. cit., p. 27)

Ainda para compreendermos o contexto em que as ligas camponesas nasceram e quais seus principais objetivos e devido sua importância no cenário político, sobretudo do Nordeste brasileiro, as ligas camponesas se expandiram imediatamente, como afirma Andrade (1986):

As ligas camponesas ganharam grande importância nas áreas onde havia camponeses a serem expropriados devido à expansão da cultura de cana-de-açúcar, como nos municípios de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, e Mari e Sapé, na Paraíba, ou nas áreas em ocupação, onde os posseiros eram expulsos da terra por latifundiários e grileiros. A expansão horizontal das ligas aumentou sua influência e prestígio, mas gerou divergências, que se acentuaram com o desenrolar dos acontecimentos. Muitos trabalhadores militantes do movimento camponês foram assassinados por seus patrões ou por prepostos (ANDRADE, op. cit., p. 27/28)

Devido sua importância e a expansão conseguida, essas ligas camponesas sofreram restrições e perseguição política, como registra Santiago (2004):

Nenhuma matéria na imprensa e nenhum livro registram isso, mas houve uma “CPI das Ligas” nos anos 60. Seus integrantes percorreram o Nordeste, estiveram no Engenho Galileia, tomaram depoimento de proprietários, líderes camponeses, militares, religiosos, deputados e desembargadores. A CPI foi encerrada no ano seguinte. O relatório final da CPI encontra-se nos anais do Congresso. (SANTIAGO, 2004, p. 147)

No século XX, a luta pela terra em Vitória de Santo Antão passou por uma nova etapa, desta vez os personagens mudaram, mas a história com sua característica cíclica se repetiu, pois a população camponesa, cada vez mais oprimida e sacrificada, se viu obrigada a reivindicar a posse da terra. No início da luta o povo do campo estava totalmente desarticulado, visto que as dificuldades de arregimentação política aliada à precariedade social formavam barreiras que impediam o crescimento do movimento.

Porém, com o aparecimento da figura de Francisco Julião, a história das Ligas Camponesas começou a se modificar, pois essa figura carismática conseguiu unir a classe do campesinato num só ideal: o de combater o latifúndio e provocar a “Reforma Agrária na Lei ou na Marra”.

Com essa ideia as Ligas Camponesas foram ganhando espaço no estado de Pernambuco, logo depois se espalhando para o Nordeste e por fim ganhando o Brasil, tendo inclusive ganhado repercussão internacional. Infelizmente pouco se conhece dessa faceta revolucionária do povo nordestino, pois os anos de Ditadura Militar foram eficientes no sentido de apagar da memória das pessoas tudo o que pudesse lembrar a palavra contestação.

Ainda para dar embasamento teórico ao nosso objeto de estudo, recorremos a alguns autores que nos trazem uma concepção de educação, sobretudo a educação que nos faça refletir sobre as questões do campo e das ligas camponesas. Para começar, não poderíamos falar sobre educação sem mencionar Istvan Meszáros, que no seu livro *“A educação para além do capital”* o mesmo questiona o papel da educação na construção de um outro mundo possível. Na referida obra ele pergunta “Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser Humano? Como construir uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?” (MESZÁROS, 2008, p. 09).

Mais adiante o autor sustenta que “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação” e defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante como o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”. (MESZÁROS, 2008, p.12)

Outro autor que não pode deixar de ser citado quando se fala em educação é Paulo Freire, que de acordo com seu pensamento aprendemos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, que ensinar exige respeito aos saberes dos educando, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. O mesmo Paulo Freire acrescenta que:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p. 36)

Como importante contribuição para uma melhor compreensão sobre a história dos movimentos sociais, há uma referência de Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia* em que o mesmo respondendo a um jovem que o indaga como o mesmo defende os trabalhadores rurais sem-terra, “no fundo uns baderneiros, criadores de problemas?” Como resposta de Paulo Freire, seu pensamento é materializado da seguinte maneira:

Pode haver baderneiros entre os sem-terra, mas sua luta é legítima e ética. Baderneira é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma ordem injusta. (FREIRE, 1996, p. 71)

O grande educador Paulo Freire também nos traz o entendimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo quando afirma que:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996. p. 98)

Outra importante contribuição é a de Santos (2008), que em seu livro ***Por uma educação do campo – políticas públicas – educação***, fala que “A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso País.” (SANTOS, 2008, p. 13). Salete Caldart destaca que “o campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação e de outras políticas”. (CALDART in SANTOS, 2008. p.73)

Caldart (2008) é bastante enfática ao apontar que não existem políticas públicas para valorizar a educação do campo. Dessa forma, afirma “os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.” (CALDART in SANTOS, 2008. p. 73)

Dentro ainda da temática educação do campo, também recorremos a Sérgio Celani Leite, que em seu livro ***Escola rural: urbanização e políticas educacionais*** podemos observar o descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo. De acordo com a análise proposta pelo autor, observamos o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB). O autor assim relata:

Intimamente ligados aos movimentos de esquerdas, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, lei 4.214, sancionada em 02 de março de 1963. É importante salientar aqui as atividades desenvolvidas por Francisco Julião, iniciadas na década anterior, que dizem respeito à luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, bem como a ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica, engajados na visão progressista. (LEITE, 1999, p. 40)

Ainda sobre essa relação dos movimentos populares e educação na luta pela posse da terra, o mesmo autor assim manifesta:

A luta pela reforma agrária e pela educação de base teve, em contraposição, novos convênios assistenciais/educacionais entre Brasil/EUA, dessa vez a

‘Aliança para o Progresso’. Esse programa de atendimento à carência rural e urbana foi organizado pelo presidente John F. Kennedy, visando acordos assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul. (LEITE, 1999, p. 40)

Ainda com relação às Ligas Camponesas, em alguns autores buscamos mais suporte teórico para o desenvolvimento do nosso trabalho. Dentre eles temos Elide Rugai Bastos, que em seu livro *As Ligas Camponesas* faz uma reflexão sobre o significado político das Ligas e a partir delas emerge a questão camponesa. Vejamos o seu relato:

A mobilização camponesa do Nordeste, que assume a denominação “Ligas Camponesas”, inicia-se no Engenho Galileia, em Pernambuco, no ano de 1954. O movimento expande-se rapidamente. Esse crescimento deve-se às condições políticas e sociais favoráveis e explica-se pelo fato de sua base social – o foreiro – representar uma categoria social ameaçada de extinção. O “Galileu” simboliza o campesinato nordestino que vive próximo aos empreendimentos capitalistas, representando um obstáculo à sua expansão. (BASTOS, 1984, p. 18)

Bastos reconstitui o modo de vida camponês, tal qual se apresentava no engenho Galileia, em meados da década de 50. Ela aborda o processo do movimento: a luta pela terra, como também o processo de expansão regional das Ligas Camponesas. E finalmente denota a concentração da luta em torno da reforma agrária radical, a crise interna nas Ligas Camponesas e a forma pela qual o movimento tenta rearticular-se. Para a autora “A luta dos “Galileus” desnuda a situação ambígua do campesinato; por isso se transforma na grande luta do trabalhador rural brasileiro contra as condições de exploração a que está submetido. (BASTOS, 1984, p. 18)

Outro referencial de grande valor para nosso embasamento teórico é o livro de Josué de Castro *Sete palmos de terra e um caixão*, no qual ele faz uma análise socioeconômica do Nordeste brasileiro. O livro foi escrito entre 1962 e 1964 e através do mesmo fornece alguns elementos úteis para interpretar a situação caótica desta região. É uma redescoberta do Nordeste brasileiro, mostrando a revolução social que se processa na região. A obra mostra um Nordeste explosivo tentando trazer uma imagem mais nítida da realidade social (regional). Ele trabalha com o imaginário do camponês em relação à morte. Vejamos o que ele fala:

O objetivo inicial das Ligas fora o de defender os interesses e os direitos dos mortos, não os dos vivos. Os interesses dos mortos de fome e de miséria: os direitos dos camponeses mortos na extrema miséria da bagaceira. E para lhes dar o direito de dispor de sete palmos de terra, onde descansar os seus ossos e o de fazer descer o seu corpo à sepultura dentro de um caixão de madeira de propriedade do morto, para com ele apodrecer lentamente pela eternidade afora. Para isso é que foram fundadas as Ligas Camponesas. De início, tinham assim muito mais a ver com a morte do que com a vida, mesmo porque com a vida não havia muito que fazer... Só mesmo a resignação. (CASTRO, 1975, p.37).

O autor também destaca o papel de Francisco Julião dando início à luta judiciária de Galileia e fala da projeção das Ligas. A imprensa e os conservadores as viam como um apocalipse e Julião era visto como um anti-Cristo. Denota que é neste contexto que os EUA redescobre o Nordeste e isto se deve ao movimento das Ligas Camponesas. Do ponto de vista da imprensa norte-americana, esta se volta para um Nordeste explosivo e ameaçador. Para Castro (1975, p. 37), “foi tratando dos problemas da morte, que os componentes do Engenho

Galileia, abriram seus olhos para a vida. E viram melhores e melhor compreenderam as injustiças da vida e quais eram os autores dessas injustiças”.

Outro trabalho que contempla a questão das Ligas Camponesas é o do geógrafo e historiador Manuel Correia de Andrade *A terra e o homem no Nordeste*, que foi escrito entre 1961 e 1962. Porém só em 1963 foi publicada sua primeira edição. É uma obra fundamental para o estudo da questão agrária no Nordeste brasileiro, a qual destaca as lutas camponesas pela transformação da estrutura agrária. Enfoca as relações econômicas e de trabalho da população rural brasileira, fazendo uma análise da economia agrária nordestina. O principal mérito do livro é ter dado atenção especial ao homem, aos problemas que o afligiam, as suas relações com a terra e às relações existentes entre um e outros, visando à utilização da terra. Aborda o problema das relações de trabalho entre os proprietários de terra e os trabalhadores sem terra no Nordeste brasileiro ao afirmar que:

O agravamento contínuo da crise, as dificuldades de vida cada dia maiores levaram os trabalhadores rurais a atitudes de revolta, de desespero, como ocorreu no já famoso Engenho Galileia. Este engenho, como outros localizados em áreas marginais, distantes das usinas, foram ficando de “fogo morto” na década de 1931-40, quando os preços do açúcar eram baixos e passaram os seus proprietários a “forar” suas terras a pessoas que cultivavam frutas e cereais destinados a abastecer o Recife e demais centros nordestinos. Passava então o proprietário a viver na cidade, da renda da terra, sem trabalhar na propriedade e, às vezes, visitando-a esporadicamente. Um feitor, homem de sua confiança, cobrava os “foros” anuais, fiscalizava a prestação do “cambão” ou de “condição” e servia de intermediário entre o proprietário ausente e os que lavravam a terra. (ANDRADE. 1986, p. 220)

O autor mostra-nos como se processam as relações entre o homem e a terra, entre trabalhadores e os proprietários e as condições de vida da grande massa que moureja no campo. Para ele a origem das ligas camponesas encontra-se no agravamento dessa situação levando-o a afirmar que:

Os foreiros acossados pelos proprietários, recorriam à justiça, mas o processo judicial era demorado e eles dificilmente conseguiam pagar por muito tempo a um advogado e, enquanto permaneciam no sítio, eram constantemente ameaçados por parte dos vigias e agregados do proprietário. Poucos resistiam até o fim. Foi esta situação difícil que levou os arrendatários de Galileia a organizar neste engenho, sob a direção do próprio feitor – Zezé da Galileia – uma sociedade beneficente com o pomposo título de ‘Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco’ (ANDRADE, 1986, p. 221)

A respeito do nascimento das ligas camponesas, de acordo com Elide Rugai Bastos (1984), essas organizações surgiram quando:

Oscar de Arruda Beltrão, o proprietário das terras do Engenho Galileia, torna-se, a convite dos camponeses, o presidente de honra da associação. Alertado por outros proprietários, que viam no grupo um foco de subversão, o senhor de engenho afasta-se do cargo e, sob a influência do filho, residente em Recife, tenta interditar a sociedade e pede, judicialmente, a expulsão dos camponeses. Parte destes se intimida, mas um grande número resiste. Começam as intimações, as chamadas à delegacia de política, as intimidações. É então que os foreiros, que trabalhavam na terra há mais de

quinze anos, encaminham-se para Recife, pedindo a intervenção do governador, General Cordeiro de Farias, que a nega. Procuram, a seguir, a Assembléia Legislativa e lá são aconselhados a contratar advogados, pois se trata de questão jurídica. É assim que procuram Francisco Julião, Deputado Estadual pelo Partido Socialista. Estávamos no início de 1955. Mas, ao lado da luta judicial, utiliza-se da Tribuna da Assembléia Legislativa para denunciar tanto a situação dos “galileus” quanto as arbitrariedades a que são submetidos. Através da luta judicial, os “galileus” tornaram-se conhecidos do grande público, ganhando espaço na imprensa nacional. A associação passa a ser denominada, pela imprensa, como “Liga Camponesa”, por aproximação às antigas “ligas” fundadas pelo PC, na região de Pernambuco. (BASTOS, 1984, p. 19-20)

Ainda referente às ligas camponesas temos o livro de Clodomir Santos de Morais ***História das Ligas Camponesas do Brasil***, publicado recentemente na coletânea organizada por João Pedro Stedile intitulada de ***História e natureza das Ligas Camponesas – 1954 – 1964***, o qual fala das ligas como parte do fio condutor da história das lutas sociais do nosso povo e mostra as ligas camponesas como um poderoso movimento de massas, que reivindicavam mudanças no campo brasileiro por meio da luta pela reforma agrária. O autor destaca o papel do Partido Comunista junto às Ligas. Tanto é que com a proscrição do partido, reduziram-se as organizações de trabalhadores no Brasil. Ele fala também do ressurgimento das ligas como foi a Liga Camponesa de Iputinga, culminando com a criação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco (SAPPP). Morais (2006) assim se refere:

Em 1954, eram poucas as organizações camponesas que funcionavam e pouquíssimas as que conservavam o nome de Liga. Uma delas era a Liga Camponesa da Iputinga, localizada nos arredores de Recife, que subsistia apesar das constantes prisões de seus líderes e das crescentes suspensões de atividades sofridas. Tratava-se de uma organização antiga, dirigida por José Ayres dos Prazeres, seu irmão Amaro de Capim, o dirigente comunista Carlos Cavalcanti e outros. (MORAIS in STEDILE, 2006, p.27).

Morais (2006) enfoca ainda que o principal fator para a expansão das ligas foi a ampliação das liberdades democráticas no país, cujo processo começou com a eleição de Juscelino Kubitschek e João Goulart respectivamente à presidência e vice-presidência da República. Ressalta que no mesmo ano de 1955 em que ressurgiram as Ligas Camponesas, realizou-se, em Recife, o Congresso de Salvação do Nordeste em que pessoas de diferentes camadas sociais, das mais diversas posições políticas, se reuniram para discutir os principais problemas socioeconômicos que afetavam aquela região. Como também chama atenção para a realização em Recife no mesmo ano do Primeiro Congresso de Camponeses de Pernambuco, com a assistência do professor Josué de Castro, então Diretor-Geral da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação). Esse Congresso culminou com um grande desfile camponês pelas ruas de Recife. Foi dado destaque no livro que as Ligas atuavam no sentido de despertar a consciência política entre os camponeses, para que no momento histórico pudessem decidir sobre seu destino.

Outro livro que trata das Ligas Camponesas é o de Maria do Socorro de Abreu e Lima intitulado ***Construindo o sindicalismo rural – lutas, partidos, projetos*** que traz contribuições significativas sobre as Ligas Camponesas e do sindicalismo rural. Nele a autora enfatiza que as lutas dos trabalhadores pelo direito ao uso da terra perpassam toda a trajetória do povo brasileiro, resgata a presença dos partidos de esquerda, apresentando os diferentes projetos em

disputa no meio dos trabalhadores rurais. A autora ainda reconstitui a trajetória das lutas do sindicalismo rural em Pernambuco, mostra-nos que a história do movimento dos trabalhadores é construída com base em uma visão de classe e que a partir de uma situação de expropriação da terra esse sujeito foi se constituindo, se conscientizando, resistindo e se organizando para enfrentar os latifundiários, os usineiros e os coronéis. O livro privilegia a ação sindical dos trabalhadores, como também a perspectiva de gênero. Segundo a autora “a base social do movimento eram os pequenos arrendatários, parceiros, minifundistas e moradores dos engenhos, que reivindicavam, além do direito de permanência na terra, o pagamento das benfeitorias feitas por eles” (ABREU E LIMA. 2005, p. 29). Para a autora, as ligas foram se organizando, em meados dos anos 50, como uma reação a esse processo de expropriação, conforme seu relato a seguir:

Nos anos 50, alguns comunistas ou ex-militantes tentaram recriar as Ligas com outros nomes. O que veio a se dar concretamente em 1955, com a formação da Sociedade Agrícola dos Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco (SAPPP), fundada com fins basicamente assistenciais, ou seja, para fornecer assistência médica, jurídica, criar escolas e uma caixa funerária para os seus associados. Essa sociedade era orientada por José dos Prazeres, ex-militante do PCB, e teve como primeiro presidente Paulo Travassos, que era comunista. O proprietário do engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, apesar de concordar inicialmente, advertido por outros, resolveu não mais aceitar a associação. Os pequenos arrendatários que ali viviam, cerca de 140 famílias, recusaram-se a dissolver a SAPPP, a pagar o aumento do foro e passaram a resistir contra a ordem de despejo do proprietário. Tendo que enfrentar a repressão feita por parte de destacamentos policiais, os foreiros procuraram apoio jurídico e político na capital e, a partir de então, começaram uma luta que os tirou do isolamento, colocando-os como uma força política importante, inclusive no cenário nacional. (ABREU E LIMA, 2005, p. 29)

Numa demonstração da importância, dimensão e repercussão obtidas pelas ligas no cenário nacional e internacional, mais adiante a autora faz referência ao tratamento recebido não apenas pelos setores mais conservadores da sociedade, mas também da grande imprensa nacional, conforme relato abaixo transcrito:

A repressão atribuiu o nome de Liga à organização desses trabalhadores para caracterizá-los como comunistas, em alusão ao nome por estes utilizados para certas organizações populares. Os trabalhadores assumiram o nome e passaram a utilizá-lo para denominar as organizações e o movimento que surgia. Comprometendo setores progressistas e liberais do Recife, que denunciavam, na imprensa ou na Assembléia Legislativa, a repressão. Os galileus (moradores do engenho Galileia) contaram, na esfera jurídica, com a atuação de Francisco Julião, advogado e deputado estadual, que, a partir de então, tornou-se o grande dirigente das Ligas. Fazendo várias mobilizações, locais ou na capital, participando de congressos, encontros e passeatas, eles conseguiram em 1959 a desapropriação das terras do engenho Galileia. (ABREU E LIMA, 2005, p. 30)

Para reforçar esse pensamento, mais adiante a mesma autora se reporta ao modo como o movimento das ligas camponesas era tratado:

Embora a desapropriação tenha sido feita como um ato de exceção e sob o controle do governo para a grande imprensa, que representava os interesses e a visão da classe dominante mais atrasada, foi considerada como um precedente perigoso, e os camponeses, tratados como invasores comunistas e subversivos. (ABREU E LIMA, 2005, p. 31)

Em referência à relação de Francisco Julião com as Ligas, temos o trabalho do jornalista Vandeck Santiago com o livro ***Francisco Julião, as Ligas e o golpe militar de 64***. Publicado em 2004, é um trabalho de origem jornalística. O livro se divide em três partes: na primeira estão as reportagens do caderno especial Francisco Julião, as Ligas e o Golpe Militar de 64, publicado pelo Diário de Pernambuco, em 31 de março de 2004; na segunda parte consta de novas matérias como, por exemplo, “CPI das Ligas” que teve como fonte os anais da Câmara dos Deputados. Outra matéria fala da série de reportagens feita pelo New York Times sobre os camponeses e o Nordeste no período de 1960 a 1964. E concluindo a última parte estão as transcrições de textos, as cronologias e a bibliografia. Portando o livro trata do Golpe Militar de 1964, enfatizando a luta pela terra, e resgata a dimensão e o papel histórico das Ligas e de Francisco Julião. Sobre as Ligas no livro o autor afirma que:

Fundar sindicato rural era na prática impossível, mas o direito à associação era garantido pelo Código Civil, percebeu Francisco Julião, que era advogado e fora eleito deputado estadual em 1954. Bastava reunir um monte de gente, cumprir uns rituais burocráticos, ir ao juiz e pronto, a Liga estava criada, na forma da lei. No trabalho de arregimentação dos camponeses, Julião levava o Código Civil numa mão e a Bíblia na outra. Assim contemplava tanto o legalismo quanto a religiosidade do camponês. No meio de tudo, fez uso da literatura de cordel e de cantadores de feira. Intelectual que era antes de deflagrar a luta pela apropriação da terra, Julião empenhou-se na apropriação dos substantivos. Primeiro, a utilização do termo “camponês”, na época coisa de subversivo; os não-subversivos utilizavam “rurícola”. Depois, a delegacia de polícia era o local onde costumavam ser resolvidos os problemas de conflitos de terra. Julião decidiu batizar assim também, “delegacia”, os núcleos das Ligas. Desta forma, os camponeses perdiam medo do nome e passavam a ter igualmente uma delegacia para defender os seus direitos”. (SANTIAGO, 2004, pp. 31-32)

Concluindo, temos o livro ***Cambão***, escrito pelo próprio Francisco Julião, no qual desvenda a consciência camponesa, o imaginário do trabalhador rural, sua visão de mundo, seu individualismo, sua relação com a terra, sua religiosidade messiânica e seu apego à legalidade. No referido livro há um capítulo intitulado ***O encontro com o camponês***. Neste capítulo Julião descreve o camponês da seguinte forma:

Deter-me-ei a discorrer sobre o camponês, o esteio da Liga, seu motor e sua força. Estive sempre junto com ele desde o primeiro encontro. A palavra camponês, que dá nome à camada mais numerosa e mais importante dos que vivem diretamente unidos à terra, apesar de sua pureza, da sua derivação simples-campo, camponês não se pronunciava, a não ser entre os marxistas e progressistas, nem se escrevia, exceto nos jornais e revistas de esquerda. (JULIÃO, 2009, p. 93).

Francisco Julião nos leva a refletir e entender por que a Liga Camponesa nasceu no Nordeste quando afirma que “o Nordeste é onde se concentra a população campesina mais densa do País. Refiro-me à faixa litorânea, avassalada pelos canaviais. Portugal começou a

sangrar o Brasil pelo Nordeste. Pernambuco foi o seu primeiro filão de ouro” (JULIÃO, 2009, p. 123).

No livro há uma parte dedicada à resistência coletiva onde Julião afirma que “A liga veio dar sentido político à resistência do campesinato, tanto que dos exemplos individuais, isolados, passou-se aos coletivos, de ação coordenada, ganhando mais consciência e mais audácia” (JULIÃO, 2009, p. 164). E sobre Galileia afirma que:

Galileia serviu de caminho para forjar, na consciência dos camponeses da região, a idéia de que a reforma agrária não consiste na pura e simples desapropriação da terra, mas na sua entrega a quem nela trabalha sem outro ônus que não seja o de seguir cultivando-a com as próprias mãos. (JULIÃO, 2009, p. 167).

Todas as obras aqui estudadas são fruto de grandes pesquisas sobre a questão agrária no Brasil. São livros escritos em tempos e espaços bastante distintos apresentando visões algumas vezes conflitantes e noutras complementares. Entretanto, todos os escritos aqui consultados apresentam uma linha teórica comum sobre o viés do materialismo histórico.

O ideal e as formas de luta, a garra e a obstinação, o comprometimento e a força das Ligas estão, hoje, desenvolvidos, atualizados e reiterados na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, herdeiro natural daquela organização.

Todo esse histórico de luta pela terra que marca o Estado de Pernambuco nos permite pressupormos que Os Institutos Federais de Educação têm um papel fundamental na construção e fortalecimento da identidade do homem e da mulher do campo, já que atendem uma clientela significativa proveniente do campo, da zona rural. Sabemos que a concentração de terras no nosso país impediu que os trabalhadores rurais tivessem melhores oportunidades educacionais, econômicas e sociais. Isso só faz crescer a responsabilidade das Instituições de ensino agrícola no sentido de construir em seus discentes uma mentalidade positiva de resgate e valorização da identidade histórica da luta dos homens e mulheres do campo.

Nesse sentido é que construímos nosso **objeto de estudo**: analisar como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. Portanto, este trabalho tem a intenção de poder resgatar todo esse histórico de luta pela terra ocorrida nesta região, e entendemos que uma instituição que prima pela formação não só de técnicos, mas de seres pensantes e atuantes com o campo e principalmente com o povo do campo, essa tarefa se torna extremamente necessária, pois é a partir das novas gerações que podemos sonhar com um amanhã melhor.

2.2 Referencial Metodológico do Trabalho

Considerando que o objeto de estudo tem uma relação direta com os procedimentos metodológicos adotados, convém relembrarmos aqui que nossa pesquisa procurou analisar como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus de Vitória de Santo Antão e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno.

Para realizarmos nosso estudo escolhemos como espaço para campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus de Vitória de Santo Antão, instituição fundada em 02 de junho de 1954, localizada na Zona Rural do município de Vitória de Santo Antão, região que se destaca pelas atividades agrícolas e produtivas nos segmentos canavieiro, hortifrutigranjeiro, de beneficiamento e aproveitamento

de culturas temporárias voltadas não só para o desenvolvimento do mundo do trabalho, para o atendimento ao mercado local, mas também com abrangência para o abastecimento comercial da Região Metropolitana do Recife e algumas capitais e grandes cidades do Nordeste.

Nossa pesquisa buscou identificar se a realidade desses sujeitos que trabalham e vivem no campo, juntamente com seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura e pelas lutas sociais, têm entrado como parâmetros nos currículos dos cursos agrícolas oferecidos pelo Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão.

Escolhemos como eixo teórico central a questão da luta pela terra, uma vez que Pernambuco e, mais precisamente, a cidade de Vitória de Santo Antão, onde está localizada a escola escolhida como campo de pesquisa, foram, como vimos ao longo deste trabalho, palco de muitas dessas lutas e tem significativa importância no cenário nacional, no que tange a essa temática.

Adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: resgate teórico através de uma investigação analítica sobre o tema, com base nas obras existentes, lastreando-se principalmente nas obras de grandes estudiosos da área, além de artigos e sites de Internet, que também foram alvos de consultas; entrevistas com o corpo discente do Instituto Federal de Pernambuco Campus - Vitória de Santo Antão; aplicação de questionários com docentes do mesmo Instituto e confronto teórico considerando as observações e entrevistas com discentes e o referencial teórico utilizado.

Foi analisado ainda o Projeto Político-Pedagógico Campus de Vitória de Santo Antão bem como as matrizes curriculares de todos os cursos agrícolas ofertados por aquele Campus e as ementas de todas as disciplinas, objetivando identificar como a questão agrária é tratada nesses documentos.

As entrevistas realizadas com os discentes tiveram o intuito de verificar se o que está sendo tratado no que diz respeito à questão agrária, no âmbito do currículo, dá conta da realidade social vivenciada por esses alunos.

Logo em seguida foram aplicados questionário ao corpo docente do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Vitória de Santo Antão visando colher informações a respeito de como a questão agrária está sendo ou pode ser tratada nos currículos dos cursos, materializados por eles em sala de aula. Passada a fase de coleta de dados e com base no referencial teórico aqui analisado, procuramos sistematizar e categorizar as informações obtidas buscando estabelecer a relação entre o teórico e o prático, o concreto e o abstrato.

Para a execução da referida metodologia de trabalho foram aplicados questionários semi-estruturados com os docentes do IFPE Campus Vitória de Santo Antão. Tais procedimentos tiveram como fundamento teórico Duarte (2002), quando afirma que “é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa e quem escolhe o método de investigação”. Mais adiante ela afirma ainda que:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140)

Também segundo Menga Lüdke, “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.” (LÜDKE, 1986, p. 33)

Continuando seu raciocínio acerca das entrevistas como princípio metodológico das pesquisas, Ludke (1986) acrescenta que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia de base qualitativa, tendo como fundamento Chizzotti (1991, p. 79) quando diz que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e a subjetividade do sujeito”. E acrescenta que “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 80)

Sobre esta questão, Martins (2004, p. 292) diz que “os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador”. E ainda acrescenta que “a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreende-las e compreende-las”.

Ao final, tendo em mãos os dados colhidos na pesquisa, partimos para o que afirma Duarte (2002, p. 151) “que esse material precisa ser organizado e categorizado segundo critérios, relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, procedemos a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a contribuir para a produção de interpretações e explicações que deram conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram nossa investigação.

Para a concretização na execução desta pesquisa, no primeiro momento planejamos e ministramos um mini-curso sobre as ligas camponesas, tendo como público alvo os estudantes concluintes dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria do Campus Vitória de Santo Antão. O referido curso focou a Liga Camponesa de Galileia. A metodologia utilizada no mesmo consistiu na exibição de um filme sobre as ligas intitulado “A Liga que Ligou o Nordeste” e “Memórias Clandestinas”. Como etapa de conclusão do mini-curso realizamos uma visita técnica ao Engenho Galileia, que deu origem à citada liga camponesa, no dia 07 de outubro de 2009. Ao chegarmos ao citado engenho, fomos recebidos pelo Senhor Zito da Galileia, que nos fez uma explanação sobre as Ligas Camponesas e de uma maneira mais detalhada sobre a Liga de Galileia. Após o primeiro momento, o grupo fez uma caminhada pelo engenho, parando nos locais onde foram filmadas as cenas do filme “Cabra Marcado para Morrer”.

Em seguida passamos à etapa das entrevistas com os estudantes. Para a realização dessas entrevistas com os discentes, foi feito um levantamento na Secretaria da Escola para a seleção das turmas que deveriam ser entrevistadas. Para a seleção dessas turmas, foi utilizado como principal critério o fato de as mesmas possuírem um maior número de discentes oriundos do campo. Foram selecionadas as turmas 3ª série D do ano letivo de 2009 e 1ª série F do ano letivo de 2010. As entrevistas foram realizadas com a primeira turma, em novembro de 2009, e com a segunda turma, em setembro de 2010, em um total de 56 estudantes.

Em abril de 2010 passamos para a etapa da aplicação dos questionários aos professores. Foram aplicados questionários semi-estruturados aos professores do Campus

Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. Foram distribuídos 40 questionários num universo de 50 professores da Instituição, pessoalmente, explicando-se o objetivo dos mesmos. Obtivemos o retorno dos 40 questionários devidamente respondidos. Em seguida, nesses questionários recebidos foi feita uma leitura das respostas e feita sua devida categorização, partindo-se, na sequência, para a análise discursiva dessas respostas, confrontação dos dados e, finalmente, redação dos resultados.

Portanto, com os resultados da pesquisa, das análises feitas, dos estudos teóricos concluídos, passamos para a fase de redação desta dissertação, que será submetida à avaliação e defesa junto à banca examinadora com a finalidade de obter a aprovação com e obtenção do título de mestre, tendo ainda como objetivo posterior oferecer uma contribuição para um novo olhar na história das lutas camponesas, sobretudo nos currículos dos cursos técnicos da área agrícola.

3 CAPÍTULO I

ENSINO AGRÍCOLA X EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONFRONTAÇÕES

3.1 Histórico e Inserção Regional do Campus Vitória de Santo Antão do IFPE

O Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco foi criado em 02 de junho de 1954, pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura, baseada na Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 e pelo Artigo 17, da Lei Nº 1.765, que criou várias escolas, com o nome de *Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica*.

Em 1962 a Instituição foi transformada em Colégio de Economia Doméstica Rural, com a finalidade de ministrar cursos agrícolas de 1º e 2º ciclos, bem como cursos avulsos de aperfeiçoamento. Em 1967 passou por novas mudanças, provocadas pelo Decreto 60.701, de 19 de maio de 1967, determinando que todo ensino médio federal do Brasil fosse incorporado ao Ministério da Educação e Cultura, através de um órgão que recebeu a denominação de *Diretoria de Ensino Agrícola – DEA*, reformulando também a filosofia do ensino agrícola com a implantação da metodologia do Sistema Escola-Fazenda, que se baseia no princípio “*Aprender a Fazer e Fazer para Aprender*”.

No ano de 1970 foi criado o *Departamento de Ensino Médio – DEM*, que absorveu as Diretorias dos Ensinos Agrícola, Comercial e Secundário. A Instituição, então, foi incorporada a esse Departamento.

Pelo Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, que, dois anos depois, em 1975, foram fixadas suas competências e alterado seu nome para Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. A Instituição foi absorvida por essa Coordenação.

Em 1979, com o Decreto nº 83.935, de 19 de setembro de 1979, a Instituição passa a ser denominada de Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão PE e implantou o Curso Técnico em Agropecuária, passando assim a oferecer dois cursos.

No ano de 1985 as atividades pedagógicas da Instituição foram transferidas para o campus, situado na zona rural da cidade de Vitória de Santo Antão, passando a vivenciar o sistema de escola-fazenda.

No dia 21 de novembro de 1986 foi extinta a COAGRI e criada a Secretaria de Ensino do Segundo Grau – SESG, e a Instituição foi incorporada a essa Secretaria. Em 1990 foi alterado o nome da SESG para Secretaria Nacional do Ensino Tecnológico – SENETE.

Pela Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, a SENETE passou a denominar-se *Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC*, mantendo incorporadas a ela todas as instituições federais de ensino técnico.

Em 1993, pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro do mesmo ano, a então Escola Agrotécnica Federal da Vitória de Santo Antão foi transformada em Autarquia, cabendo à SEMTEC as atribuições de estabelecer políticas para a educação tecnológica e exercer a supervisão do ensino técnico federal.

Em 1997 foi implantado na Instituição o *Curso Técnico em Agroindústria*, perfazendo um total de três habilitações técnicas oferecidas.

Em 2001, de acordo com as reformas da educação profissional preconizadas no Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, a Instituição passou a oferecer o ensino médio desvinculado do ensino profissional, sendo este organizado no sistema modularizado. Passaram a ser oferecidas, então, quatro habilitações técnicas: Agropecuária, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia. Nesse mesmo ano, a então EAFVSA, através de Portaria, regulamentou a criação da Seção de Cursos Técnicos Especiais – SCTE, e, a partir daí passou a oferecer cursos básicos, de curta duração, visando à qualificação e requalificação de trabalhadores para atuarem nos diversos setores produtivos e do mundo do trabalho.

Em maio de 2004, por força do Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003, que disciplina o processo de escolha dos dirigentes das IFEs, pela primeira vez a Instituição elegeu democraticamente e com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a sua Direção Geral, iniciando assim uma novo modelo de gestão e administração.

Ainda no ano de 2004, com o Decreto nº 5.159, de 29 de julho de 2004, que estabeleceu uma nova estrutura regimental do MEC, a SEMTEC passa a ser denominada de Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, encarregada de implementar as políticas de educação profissional no país, desvinculando a educação profissional do ensino médio. A definição das políticas do ensino médio passou, com a nova estrutura, a ser de competência da Secretaria de Educação Básica – SEB.

Em 2005, com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, a Instituição voltou a oferecer cursos no sistema de currículo integrado: Curso Técnico em Agropecuária e Curso Técnico em Agroindústria, mantendo a modularização apenas no nível subsequente, com as habilitações técnicas em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.



Figura 01: Distribuição dos campi do instituto Federal de Pernambuco

Com a publicação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, constituído por nove *campi*, a saber: *Campus* Belo Jardim, *Campus* Barreiros, *Campus* Ipojuca, *Campus* Pesqueira, *Campus* Recife, *Campus* Vitória de Santo Antão, *Campus* Afogados da Ingazeira, *Campus* Caruaru e *Campus* Garanhuns, esses três últimos recém-inaugurados dentro do plano de expansão do MEC. (Figura 01).

Num convênio entre a SETEC/MEC e UFRRJ, a Instituição funciona hoje como polo de uma turma do Curso de Mestrado em Educação Agrícola. A partir de fevereiro de 2011, está funcionando também como polo de um curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação, através de um convênio MEC/IFPE/UFSC.

O Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco fica localizado na Zona Rural, distante 2 km do centro comercial da cidade e 1,4 km da BR 232. A região geográfica na qual a Instituição se encontra inserida (Figura 02) destaca-se pelas atividades agrícolas e produtivas nos segmentos canavieiro, hortifrutigranjeiro, de beneficiamento e aproveitamento de culturas temporárias voltadas para o desenvolvimento do mundo do trabalho, para o atendimento ao mercado local como também com abrangência para o abastecimento comercial da Região Metropolitana do Recife e algumas capitais e grandes cidades do Nordeste. Entretanto, a atual realidade social e econômica da região vem se caracterizando por profundas mudanças, na qual a tradicional situação agrícola busca desafios nunca vistos antes visando à qualidade e dinamização na produção.

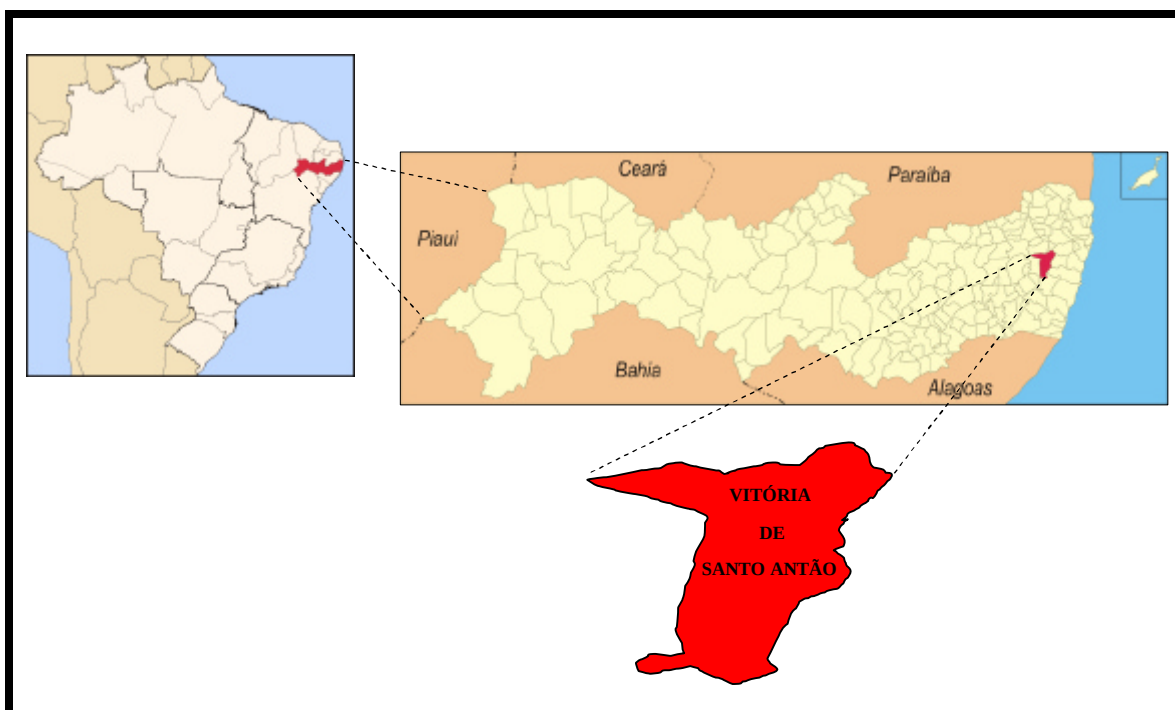


Figura 02: Localização do município de Vitória de Santo Antão - PE.

Fonte: WIKIPEDIA, 2010a; WIKIPEDIA, 2010)

Atualmente o Campus Vitória de Santo Antão do IFPE oferece os cursos técnicos em Agropecuária e Agroindústria, integrados ao Ensino Médio, e Subsequentes de Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Oferece ainda os Cursos Técnicos em Agricultura Familiar e em Suporte e Manutenção em Informática Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Todos esses cursos têm como finalidade educativa a formação geral e profissional com base nos princípios educativos que proporcionem saberes e conhecimentos, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa empreendedora, levando em consideração o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos para a formação igualitária e democrática de jovens e adultos, para que possam atuar como “agentes de transformação e integração do meio sócio-rural”, contribuindo assim para o desenvolvimento social e sustentável da região bem como para a valorização cidadã do homem do campo. A partir de fevereiro de 2011 passou a oferecer também o Curso de Licenciatura em Química.

A Instituição possui uma razoável estrutura física e pedagógica (Figura 03), com laboratórios de pesquisa e de produção, auditório, biblioteca, refeitório, alojamentos, ginásio poliesportivo, salas de jogos, salas de aula, bloco administrativo, entre outros. Seu corpo funcional conta hoje com 140 servidores, entre docentes, administrativos, técnicos e estagiários, além de 30 trabalhadores terceirizados.



Figura 03: Vista aérea do Campus Vitória de Santo Antão

Hoje conta com cerca de 900 alunos matriculados em seus cursos regulares e ofertas eventuais de cursos de curta duração para qualificação, requalificação e aperfeiçoamento de trabalhadores para atuação no mundo trabalho. Além disso, a Instituição mantém convênios de cooperação técnica e parcerias com diversos órgãos de instituições de ensino, pesquisa, extensão e produção visando seu aperfeiçoamento pedagógico e encaminhamento de alunos para estágios e colocação de egressos no mundo do trabalho.

Como missão institucional o Campus Vitória de Santo Antão busca pautar suas ações no sentido de cumprir sua missão de uma Instituição voltada para a formação do profissional cidadão, em sintonia com as transformações por que passa o mundo moderno, caminhando no sentido de orientar sua atuação buscando constituir-se num centro de referência para a busca de alternativas que venham contribuir de forma efetiva para a solução dos problemas inerentes aos setores agropecuários, agroindustriais e de serviços, sendo o profissional formado por ela um cidadão responsável, crítico, capaz, comprometido e consciente de seu papel na sociedade.

A Instituição busca desenvolver suas ações no sentido de fornecer à sua clientela um ensino técnico de qualidade, buscando a formação de profissionais que atuem em seu meio como um importante agente de transformação e também como um técnico consciente, comprometido, capacitado, atualizado, que venha atender às necessidades de um mercado emergente, moderno, competitivo, com uma visão voltada para o setor produtivo e em consonância com o setor tecnológico e científico, mas preocupado com o bem-estar social, a preservação do meio ambiente, a inserção do jovem no mundo do trabalho, o respeito às diferenças e a inclusão social das camadas menos favorecidas.

Para o cumprimento de sua missão e papel institucional e alcance de seus objetivos, a Instituição busca utilizar como filosofia para a formação do profissional cidadão o desenvolvimento de suas potencialidades a partir da construção de uma consciência crítica, de competências, habilidades e visão de mundo em consonância com a realidade sócio-político-econômica global, buscando para isso a integração dos diversos segmentos da comunidade escolar na consolidação dessa filosofia: corpos docente, discente e técnico-administrativo,

família dos educandos, setores produtivos e prestadores de serviços, instituições de educação, pesquisa e extensão, e comunidade em geral, estabelecendo entre eles uma parceria.

O Campus Vitória de Santo Antão do IFPE (Figura 04) tem suas ações voltadas para o atendimento da demanda de uma clientela cada vez mais crescente e exigente de uma instituição de qualidade, formada por jovens demandantes de uma formação técnica e profissional, sobretudo aqueles oriundo do setor produtivo primário, trabalhadores rurais, produtores rurais, donas de casa e comunidade em geral, educando-os, qualificando-os e requalificando-os para o mundo do trabalho.



Figura 04: Fachada do Prédio Principal do Campus Vitória de Santo Antão

Em consonância com os princípios e fins da educação previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e suas regulamentações posteriores, a Instituição vem redefinindo seus objetivos e metas de forma a fazer face aos desafios impostos pela contemporaneidade. Assim, ela vem rediscutindo sua função social e redefinindo suas ações, pautando-se nos princípios da Educação Nacional: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Alinhada a tais princípios, a Instituição definiu como objetivos gerais:

- Fortalecer a gestão democrática em todos os níveis;
- Implementar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e, progressivamente, educação profissional tecnológica de graduação em observância às demandas da região e à capacidade oferta e de investimento institucional;
- Investir na criação e redimensionamento de cursos e sua estrutura didático-pedagógica atendendo a população sob risco de exclusão – jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e mulheres;
- Fortalecer parcerias com instituições públicas e privadas, organizações vinculadas aos movimentos sociais na perspectiva de investimento no ensino, pesquisa, extensão;

- Dinamizar a relação escola-comunidade tendo em vista o intercâmbio de experiências e desenvolvimento de parcerias tendo em vista contribuir com o desenvolvimento social sustentável da região;
- Otimizar a utilização das instalações e equipamentos em consonância com as necessidades da região e potencialidades verificadas;
- Contribuir com a elevação do nível gerencial, tecnológico e educacional da região e a consequente melhoria na qualidade dos bens e serviços fornecidos.

A Gestão Democrática visa propiciar os espaços-tempos necessários à construção e reconstrução dos rumos da Instituição, rompendo com relações autoritárias, verticalizadas e de dominação. A gestão escolar deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho no seu interior. Implica, pois, na necessidade de se repensar as relações de poder que historicamente são desenvolvidas no contexto escolar, consolidando o planejamento participativo mediante o incentivo à participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nos processos de decisões de caráter administrativo e pedagógico. Neste processo, coletivamente são elaboradas formas de superação dos problemas e se propicia a oportunidade de vivência de experiências que capacitam o indivíduo para o exercício da cidadania, ajudando a todos que compõem a comunidade escolar a conquistarem autonomia no processo de construção do conhecimento a partir da reflexão sobre sua realidade concreta.

Para tal, é necessário que haja condições de trabalho, adequação dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários à conquista dos objetivos da escola pública de qualidade social, apresenta-se como condição imprescindível neste processo. Nesta direção faz-se necessário reconstruir as formas de organização das estruturas administrativas e pedagógicas.

O currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação são elementos que compreendem a estrutura organizacional da escola, os quais determinam em última instância o perfil do cidadão a ser formado.

A Instituição é dirigida por um Diretor Geral, que é substituído nos impedimentos legais e eventuais pelo Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional. São suas as seguintes incumbências: planejar, dirigir, organizar, orientar, acompanhar e avaliar a execução das atividades das unidades que integram à estrutura organizacional da instituição, ordenar despesas e exercer outras atribuições. Como órgãos seccionais, o Campus Vitória de Santo Antão conta com o Departamento de Administração e Planejamento, que inclui a Coordenação Geral de Administração e Fianças e a Coordenação Geral de Recursos Humanos; e o Departamento de Desenvolvimento de Ensino, que inclui a Coordenação Geral de Ensino, a Coordenação Geral de Produção e Pesquisa e a Coordenação Geral de Assistência ao Educando. Os Diretores de Departamento têm como atribuição planejar, dirigir, organizar, acompanhar, supervisionar e avaliar a execução dos planos, programas e projetos da Escola, propondo, com base na avaliação de resultados, a adoção de providências relativas à sua reformulação.

3.2 Perspectiva Histórico-Social da Educação Agrícola no Brasil

A história recente do Brasil evidencia uma acelerada mudança em seus padrões de desenvolvimento. Ocorrem deslocamentos migratórios, os quais, em meio à expansão numérica da população, permitem ocupar largas faixas de território, abrindo fronteiras agrícolas em várias direções. Ao mesmo tempo, levam às cidades significativos contingentes populacionais que, por sua vez, mudam seus padrões de atividades e alteram suas relações sociais e econômicas.

As implicações dessas transformações são evidentes. A população economicamente ativa rural, mesmo considerando o aumento da taxa de atividade no campo, torna-se

relativamente menor. Segundo dados do INCRA, no Brasil, em 1950, havia um trabalhador em agropecuária para cada cinco habitantes; em 1980, havia um trabalhador rural para cada nove habitantes, implicando que, neste agregado, o esforço da produção agrícola teria aumentado quase duas vezes. Entretanto, considerando a dependência da população urbana, cada membro da população economicamente ativa do setor agropecuário produzia para 1,8 pessoas das cidades, em 1950, e passou a ter que produzir para 6,2 em 1980, elevando em três vezes o seu encargo.

O reconhecimento dos problemas que caracterizavam o meio rural brasileiro, com reflexos negativos para o país e, consequentemente, para a sociedade, levou o governo a considerar como uma das prioridades, na década de 70, o setor da agricultura. Para que essa prioridade se concretizasse, tornou-se necessária a formação de recursos humanos que pudessem atuar como agentes de mudanças das estruturas rurais, comprometimento este assumido pelo Ministério da Educação e Cultura, ao estabelecer como linha pragmática fundamental a educação do meio rural.

Neste contexto, a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, órgão do Ministério da Educação e Cultura, na época desempenhou um importante papel, já que a magnitude desta situação-problema exigia uma melhor atuação das escolas de ensino agrícola da rede federal, bem como uma ação mais direta com os sistemas de ensino estaduais, municipais e particulares, visando à diversificação e o aumento da educação agropecuária no país.

Iniciadas suas atividades em 1975, com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos de ensino agrícola da rede federal, a COAGRI influenciou decisivamente não só na ampliação e reestruturação dessa rede, mas também na sua forma de atuação nessa modalidade de ensino e na sua organização e administração.

Especificamente no tocante a sua forma de administração, embora com uma preocupação estritamente de cumprir sua finalidade, a COAGRI apontava a necessidade de as escolas procurarem organizar os conselhos comunitários, com vistas a um maior entrosamento com as comunidades para a realização de suas atividades educativas, sócio-econômicas e culturais. Não se percebia, até então, nenhuma preocupação com a criação/organização de conselhos com vistas a uma democratização da gestão escolar ou uma participação da comunidade na definição das políticas de ensino ou nas decisões administrativas mais importantes.

A COAGRI definiu os objetivos e estrutura das escolas agrotécnicas federais, atribuindo-lhes como competências, entre outras: preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão e ministrar o ensino de segundo grau profissionalizante na sua forma regular e nas habilitações das áreas da agropecuária. Para isso, dispunham de estruturas funcionais compostas de diretorias, divisões técnicas e administrativas, seções de apoio pedagógico e administrativas. Além desses órgãos, a COAGRI previa que as escolas possuísem outros mecanismos de atuação, com vistas a ampliar a participação dos membros da comunidade escolar no seu processo de decisão, que são os Conselhos: Comunitário, de Professores, de Classe, de Alunos, dentre outros que julgassem necessários ou convenientes. As competências de cada órgão deveriam estar explicitadas nos regulamentos das escolas, bem como nos regulamentos dos órgãos específicos.

Quanto ao processo de escolha dos dirigentes máximos das escolas da rede federal, a legislação previa que o diretor-geral seria inicialmente nomeado pelo Ministro da Educação seguindo critérios meramente políticos. Mais adiante passou a escolher esses gestores a partir de uma lista com três nomes, elaborada pelo Conselho Superior de cada escola, após um processo eleitoral definido no Regimento Interno de cada instituição.

Entretanto, no documento **Política Nacional Integrada da Educação**, publicação do Ministério da Educação e Cultura, de 1975, no qual foram apresentadas as políticas e metas para a educação profissional, o capítulo referente ao Sistema Educacional identificava alguns pontos cruciais quanto ao ensino das áreas rurais que, segundo ele “exige uma atitude toda própria, visando-se os reais anseios das comunidades”, e destaca que “é preciso que a administração formal do ensino não o torne ou deficiente ou desligado das realidades locais”, enfatizando ainda que “é preciso uma participação cada vez maior da comunidade no esforço educacional do poder público” (MEC, 1975, p. 38).

Para falar das instituições federais de ensino agrícola é necessário retornar às políticas para essa modalidade de ensino que antecederam o surgimento dessas instituições. É preciso compreender o contexto em que elas surgiram e a finalidade para a qual foram criadas. Assim, é conveniente uma análise do cenário em que essas instituições foram criadas ou tiveram seu auge, sobretudo a partir da década de 70 do século passado.

Se observarmos historicamente o desenvolvimento verificado nas diversas áreas da economia brasileira, o desenvolvimento da agricultura tem sido perceptível embora não tenha sido eliminada ainda a diferença entre o pleno atendimento das necessidades da população e o montante de produtos efetivamente colocados à disposição para o consumo. O aumento da produtividade agrícola, pois, é um motivo para a desejável expansão da agricultura. O desenvolvimento de qualquer país depende, entre outros fatores, da existência de uma agricultura altamente desenvolvida.

Neste cenário, entendemos que cabe ao ensino agrícola a grande responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento e as transformações do meio rural já que ele visa não apenas a um aumento da produção agrícola, mas, principalmente, à elevação da qualidade de vida e das condições sócio-econômicas do homem rural, oferecendo-lhe meios de inserir-se e participar ativamente da sociedade. Portanto, cabe ao ensino agrícola contribuir para a eliminação da exclusão do homem rural, oferecendo-lhe oportunidades educacionais que possibilitem uma formação integral e adequada para sua inserção no mundo do trabalho.

Partindo desse princípio, podemos afirmar que o ensino agrícola é uma modalidade de educação que visa preparar integralmente o aluno para não só se estabelecer no setor da agricultura como autônomo, mas também preparar tecnicamente profissionais para atuar junto aos agricultores no sentido de dar-lhes assistência ou orientá-los no desenvolvimento adequado e de maneira sustentável de suas propriedades.

Fazendo uma análise histórica, vamos verificar que o ensino agrícola passou por diversos estágios. Inicialmente, quando foi criado, tinha a finalidade de oferecer educação às crianças e jovens órfãos, delinquentes, marginalizados e “demais desvalidos da sorte”. Nessa época, havia claramente uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, com uma maior valorização e reconhecimento do segundo. Em seguida, o ensino agrícola voltou-se para a formação de profissionais objetivando atender à demanda do mercado produtor, ou seja, era a educação subordinada à necessidade da agricultura vista como uma indústria de produção e uma indústria lucrativa, quando bem planejada e executada em bases econômicas. Esse pensamento perdurou por muito tempo e foi o pressuposto para a implementação do sistema escola-fazenda.

Nos últimos anos o ensino agrícola passou por dois momentos distintos: primeiro, com o advento da nova LDB (Lei 9.394/1996) e o Decreto 2.208/97, ofereceu-se uma formação profissional aligeirada, de forma não integrada, com um currículo fragmentado, visando atender a uma lógica do mercado e à nova ordem econômica mundial comandada pela globalização e pelo modelo neoliberal de desenvolvimento; o segundo momento foi a partir do Decreto 5.154/2004, que possibilitou o retorno ao currículo integrado, garantindo uma formação integral (técnica + humanística) e preparando o educando para uma atuação

profissional consciente, ética e com uma preocupação com a sustentabilidade, e/ou para dar continuidade a seus estudos na universidade.

Na década de 70, com o advento da Lei 8.692/71, os defensores da implantação do novo modelo de ensino agrícola nela contido faziam a seguinte afirmação sobre o modelo que estava em vigência na época:

Estava mais pendente para o lado acadêmico do que para o técnico propriamente dito, ou seja, servia mais como escada para as universidades. Com isso, os alunos que tinham condições financeiras galgavam os degraus das mesmas, em detrimento dos menos favorecidos economicamente, pois estes não iriam para as universidades e tampouco exerceriam a agricultura, pois o ensino agrícola, preparando-os para a universidade com um sistema de há muito superado, deixava de prepará-los efetivamente para a agricultura. (Manual da Fundação CENAFOR, s/d, s/p).

No referido documento encontramos mais um aspecto da visão desses estudiosos sobre o modelo de ensino agrícola vigente na década de 70. Assim eles se expressaram a respeito:

A cada dia surgem novas técnicas, novos métodos, e o aluno deve estar preparado para acompanhar essas trocas rápidas, se pretende ter sucesso em seus empreendimentos futuros. Para isso deve aprender desde cedo a fazer agricultura corretamente. E fazer agricultura corretamente não é só aprender a cultivar suas lavouras, mas aprender, antes de tudo, a comercializar, industrializar, administrar, contabilizar, trabalhar em equipe e, o que é mais importante, aprender a resolver problemas, tomar decisões e iniciativas certas e oportunas. Isso só se conseguirá através de um ensino agrícola objetivo e eficiente, isto é, de uma remodelação no sistema vigente. A educação agrícola contribui para ajudar os agricultores a identificar as causas de seu atraso, capacitando-os ao mesmo tempo para solucionar os respectivos problemas envolvidos. (Manual da Fundação CENAFOR, s/d, s/p)

Esse, aliás, é o pensamento e a filosofia do sistema escola-fazenda, mencionado pelo referido Manual, quando afirma que “o então CONTAP II (Convênio MA/USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio) introduziu no Brasil, no ano de 1966, um sistema de ensino que ficou conhecido como Sistema Escola-Fazenda. Esse sistema ao mesmo tempo em que procura satisfazer a premente necessidade de mudanças, adapta-se perfeitamente à situação brasileira”. (Manual da Fundação CENAFOR, s/d, s/p)

Na atualidade, o ensino agrícola tem se revestido de novas concepções, pois considerando os sistemas de produção vigentes, defende-se que essa modalidade de ensino deve voltar suas ações para a formação de técnicos aptos para atuarem, prioritariamente, no sistema de produção de base familiar, considerando que as regiões onde a maioria das escolas estão inseridas são tradicionalmente constituídas de pequenas propriedades, formadas de pequenos produtores. Entretanto, como no Brasil a monocultura ainda é uma realidade presente, essa realidade aponta para que o ensino agrícola baseado no sistema de produção para o agronegócio não seja de todo eliminado. É necessário que ambos os sistemas de produção sejam abordados nas escolas de ensino profissional agrícola.

Nessa nova visão, formar um técnico com uma preocupação agroecológica deve ser outra preocupação do atual ensino agrícola brasileiro, pois não se justifica contribuir com a formação profissional de jovens para atuarem no mundo do trabalho sem que os mesmos não tenham uma consciência de que o Brasil precisa produzir grandes quantidades de alimento para fazer frente a uma demanda sempre crescente sem causar danos ao meio ambiente. Por

isso, na formulação das matrizes curriculares dos cursos oferecidos pelas escolas agrotécnicas, é necessário se dar ênfase à oferta de componentes curriculares que apresentem respostas a essas questões tão contemporâneas. Por isso é necessário um trabalho em conjunto: educadores, alunos, técnicos e setores produtivos.

Além da formação técnica dos educandos, o ensino agrícola deve ter também uma preocupação política com as questões contemporâneas nacionais. Reconhecemos que favorecer aos jovens o acesso a uma sólida fundamentação científica, principalmente para que possam utilizar esse conhecimento para a formulação de soluções para os problemas de suas comunidades e dos setores produtivos em particular, deve ser uma missão dessa modalidade de ensino, e nesse particular contemplar esses conhecimentos nos currículos dos cursos agrícolas é tarefa das escolas agrícolas. Entretanto, outras questões contemporâneas devem ser incluídas nesses currículos, tais como: preservação ambiental, ética, avanço tecnológico, relações humanas, respeito às diferenças, sobretudo às minorias e às questões étnico-raciais, de gênero, de raça, de cor, preocupação com a superação do problema da fome que ainda atinge milhões de brasileiros e, principalmente, uma concepção do papel social dessas escolas, contribuindo com a inclusão social daqueles que vivem à margem, sem oportunidades de se desenvolverem socialmente.

3.3 A Educação do Campo e sua Função Sócio-Política

As pesquisas populacionais e educacionais no Brasil demonstram que há profundas desigualdades nos níveis de escolaridade entre as pessoas que vivem no campo e os que vivem nas cidades.

Como a educação é um direito de todos garantido pela em princípios constitucionais, faz-se necessária e urgente a implementação de políticas públicas para resgatar essa dívida histórica da sociedade brasileira para com os jovens e adultos que vivem no campo. Uma política educacional adequada e voltada aos povos do campo.

Tal situação se explica historicamente pelo modelo de colonização que o Brasil sofreu por parte de Portugal, um modelo escravocrata que também fora adotado pelos próprios brasileiros para a colonização do interior brasileiro. Os trabalhadores rurais foram explorados rudemente pelos proprietários de terra, negando-lhes os direitos humanos, sociais e trabalhistas. Tal situação gerou e continua gerando uma desigualdade e discriminação no que se refere aos povos que vivem e trabalham no campo, gerando uma grande dívida social. Sobre essa questão, documentos do MEC (2009) afirmam que:

A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos garantindo o direito à adequação da educação e ao respeito às singularidades culturais e regionais. (MEC, 2009. p. 14)

A esse respeito, Santos (2008) também afirma que:

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. É nesse contexto que se pode afirmar a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando a formulação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir o acesso à educação. (SANTOS, 2008, p. 36)

A observação acima leva ao entendimento de que o PRONERA tem ajudado a construir a Educação do Campo, que é um conceito novo e ainda em construção. Fala-se que é um conceito em movimento.

No entanto, a Educação do Campo exige que ela seja pensada e trabalhada enfocando o Campo, Política Pública e Educação, defendendo ainda que os próprios trabalhadores do campo sejam sujeitos construtores de seu projeto de formação. Clarice Aparecida dos Santos, no Livro Por uma Educação do Campo, afirma que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas; nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária; com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (Idem, 2008, p. 71)

O Governo Federal, através do Ministério da Educação e de outros Ministérios ligados aos movimentos sociais do campo, instituiu algumas políticas visando ao atendimento educacional da população rural. Como exemplo dessas políticas temos o Projovem-Campo e o Saberes da Terra, que oferecem o ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional para os jovens agricultores do País. Segundo o próprio ministério da Educação, “o Projovem-Campo e o Saberes da Terra caracterizam-se por levar em conta as especificidades do campo e as condições de vida dos(as) jovens agricultores(as) familiares. (MEC, 2009, p. 26)

Essencialmente, o que caracteriza a Educação do Campo é o fato de ela ter como base a valorização do homem e da vida do campo. É fundamentada nas práticas sociais dos agricultores familiares. Nessa perspectiva, de acordo com documentos do Ministério da Educação, podemos afirmar que:

A Educação do Campo enfrenta os processos de alienação dirigidos contra si, tais como o esvaziamento e a precarização da produção, da cultura e da escola do campo. Segundo essa visão de alienação, existe um esvaziamento cultural do trabalho e da educação, provocado pela desvalorização crescente da escola e da cultura do campo diante do avanço da modernização da agricultura no Brasil. (MEC, 2009, p. 28)

O mesmo documento ainda acrescenta que:

Como se vê, a Educação do Campo compreende que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que um projeto de educação do campo leva em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem, por apropriação ou produção, mediadas pelos conflitos das relações sociais. (MEC, 2009, p. 29)

Nesta mesma linha conceitual de educação do campo, podemos enfatizar a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este movimento é resultado de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Desde a sua criação, o MST definiu como seu objetivo principal a luta pela terra, pela reforma agrária e por transformações significativas na

sociedade. E para alcançar esses objetivos, a educação cumpre um papel fundamental. De acordo com Caldart (2003):

A obra educativa do MST tem três dimensões principais: I) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; II) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele: um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; III) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes. (CALDART, 2003, p. 51)

Objetivando desqualificar o trabalho e os objetivos do MST, a mídia burguesa não divulga e não mostra o movimento em toda sua essência, sobretudo a pedagogia que adota, tornando-se desconhecida da maior parte da população brasileira. Caldart (2003), no artigo Movimento Sem Terra Lições de Pedagogia, declara que:

O MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador, do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 52)

Outra importante característica da pedagogia do MST é que nela as pessoas se educam nas ações que realizam e nas obras que produzem. Produzindo e reproduzindo cultura, vivenciando valores, aprendendo a conhecer para resolver. Se educam em coletividade. As pessoas se educam aprendendo a ser. Ainda segundo Caldart (2003):

Uma das coisas que costuma chamar a atenção nas ações do MST é o brio das Pessoas que dele participam. Este brio, ou sentimento de dignidade, se produz à medida que estas pessoas aprendem a ser Sem Terra e a ter orgulho deste nome. E ao assumir esta identidade social, coletiva como: somos Sem Terra, somos do MST, as pessoas aos poucos vão descobrindo também outras dimensões de sua identidade pessoal e coletiva: sou mulher, sou negra, sou camponês, sou jovem, sou educadora... (CALDART, 2003, p. 53)

Ainda para uma melhor compreensão da prática pedagógica adotada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, recorremos à referida autora que, em seu artigo A

Pedagogia da Luta pela Terra ela afirma que esse Movimento Social tem como princípio educativo o fato de “os Sem Terra se educarem participando diretamente, e como sujeitos, das ações da luta pela terra e de outras lutas sociais que aos poucos foram integrando a agenda do MST”. (CALDART, 2000. p. 10)

A mesma autora, em outro seu artigo intitulado A Escola do Campo em Movimento, diz que “a escola do campo precisa ser ocupada pela pedagogia do movimento que forma os sujeitos sociais do campo”. (CALDART, p. 71, 2003). E para fortalecer esse pensamento, ela acrescenta que:

Esta nos parece uma das grandes lições pedagógicas do encontro do MST com a escola: para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo e aprender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles. (CALDART, 2003, p. 71)

Como se tem observado, a educação do campo de fato tem suas particularidades e peculiaridades, que a diferencia dos modelos de educação adotados nos sistemas de ensino ditos regulares, sejam eles públicos ou oficiais ou privados. Para finalizar sua contribuição acerca da compreensão sobre o conceito de educação do campo, Caldart (2003) conclui dizendo que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (CALDART, 2003, p. 66)

Visando consolidar uma compreensão do conceito e da origem deste modelo de educação é necessário destacar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Consideramos que este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Molina (2006) afirma que “a prática da educação do campo é um processo de construção coletiva” e acrescenta:

O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva, com a constituição de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem, etc. Aos poucos essas comissões começam a discutir o processo pedagógico, o aprendizado, a legalidade da escola, etc. (CHRISTÓFFOLI INMOLINA, 2006, p. 95)

Baseado no que afirma Molina (2006), reconhecemos que os embates enfrentados pelos trabalhadores Sem Terra aumentam a consciência de que não só a localização física das escolas é importante como também é necessário lutar para adequar o ensino à realidade das pessoas que vivem no campo, possibilitando a criação de uma escola do campo. Uma escola do campo que visa preparar as pessoas que vivem e que pretendem melhorar as suas condições de vida no meio rural. A referida autora nos mostra que:

Quem faz a escola do campo são os movimentos sociais e os povos do campo, organizados e em movimento. A escola do campo não é um movimento educativo que surge a partir do Estado. Ele se constrói e se consolida pela ação dos movimentos sociais e só assim tem sentido como algo diferenciado e criador de novas potencialidades. (CHRISTÓFFOLI IN MOLINA, 2006, p. 98)

Como já foi visto anteriormente, a Educação do Campo tem como propósito a formação do homem consciente de sua origem e potencialidades para que ele permaneça no campo e, com sua luta e seu trabalho, possa transformar a sociedade. A respeito do produto final da Educação do Campo, objetivo maior de sua filosofia e pedagogia adotadas, Molina (2006) ainda acrescenta que:

A escola deve ajudar a formar sujeitos de mudanças (lutadores do povo). São pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do mundo, que se movem por sentimentos de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do seu povo e de outros povos. (CHRISTÓFFOLI IN MOLINA, 2006, p. 98)

Para concluir sua importante contribuição acerca da educação do campo, a mesma autora esclarece que “a escola do campo se situa em um meio em constante movimento, portanto deve ser também ela uma escola em movimento”. E conclui acrescentando que:

A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo, acompanha toda nossa história de construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as. (ARROYO IN MOLINA, 2006, p. 104)

Ao longo deste capítulo procuramos desenvolver um breve histórico e análise da inserção regional do Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, espaço no nosso campo de pesquisa; desenvolver uma análise da perspectiva histórico-social da educação agrícola no Brasil objetivando uma melhor compreensão de sua relação com nosso objeto de estudo, e uma abordagem sobre a filosofia e pedagogia da educação do campo e sua função sócio-política com o propósito de compreender sua relação com a história dos movimentos sociais do campo no Brasil, objeto que será abordado no próximo capítulo.

4 CAPÍTULO II

CAMPONÊS: DIREITO DE VIVER E PRODUZIR

4.1 A Legislação sobre a Posse da Terra

Fazendo-se um resgate histórico sobre a divisão da terra no Brasil, vamos perceber que o primeiro critério de distribuição do solo da colônia portuguesa na América foi o regime de concessão de Sesmarias. Este ordenamento jurídico do território foi uma transposição da norma que regulava o processo de distribuição em Portugal para as terras coloniais.

No Brasil colonial, os sesmeiros e posseiros realizavam a apropriação de terras aproveitando-se de brechas que não definiam bem o critério de posse das terras. Após a Independência, alguns projetos de lei tentaram regulamentar essa questão definindo critérios mais transparentes sobre a questão. Vamos observar que somente em 1850 a chamada Lei 601 ou Lei de Terras, nos traz novos critérios com relação aos direitos e deveres dos proprietários de terra.

Essa Lei foi um fruto do seu tempo, pois assinalou o predomínio dos grandes proprietários de terra no cenário político do século XIX. Essa lei surgiu em uma época de intensas transformações sociais e políticas do Império, num momento em que o tráfico negreiro passou a ser proibido em terras brasileiras. Portanto, o governo brasileiro criminalizava o tráfico negreiro no Brasil por meio da aprovação da Lei Euzébio de Queiroz. O que nos leva a denotar que essas duas leis estavam intimamente ligadas, pois o fim da importação de escravos seria substituída por ações que incentivavam a utilização de mão de obras dos imigrantes europeus.

A partir da promulgação dessa Lei, a terra só poderia ser adquirida através da compra, não sendo permitidas novas concessões de sesmarias, nem mesmo em ocupação por posse. De acordo com essa legislação, seria permitida a venda de todas as terras devolutas. No tocante à imigração, a Lei determinava a permissão de venda de terras aos estrangeiros. Mas sabemos que as terras vendidas por um preço alto dificultavam sua aquisição por parte dos mesmos.

A partir daí a terra transformou-se assim em uma mercadoria de alto custo, acessível a uma parcela pequena da população brasileira. A Lei de Terras de 1850 legalizou e legitimou o árido processo de concentração de terras que marcou e marca a história do Brasil. Ela é significativa no que se refere à ocupação da terra no Brasil, porque a partir dela a terra deixou de ser um privilégio e passou a ser encarada como uma mercadoria capaz de gerar lucros.

Segundo Stedile (2005), no livro *A Questão Agrária no Brasil*, vol. 1:

A Lei de Terras representou a introdução do sistema da propriedade privada das terras, foi a transformação das terras em mercadorias. A partir de 1850, as terras podiam ser compradas e vendidas. Até então, eram apenas objeto de concessão – de uso hereditário – por parte da Coroa àqueles capitalistas com recursos para implantar, nas fazendas, monoculturas voltadas à exportação. (STEDILE, 2005, p. 283)

Ainda se referindo sobre a Lei de Terras de 1850, Stedile (2005) acrescenta que:

A Lei de Terra de 1850 entregou as terras como propriedade privada apenas para os fazendeiros, para os capitalistas. Nascia, assim, o latifúndio excludente e injusto socialmente. E os trabalhadores negros, impedidos de se transformarem em camponeses, foram para as cidades. Nascia também a favela, pois, mesmo nas cidades, esses trabalhadores não dispunham de condições para comprar seus terrenos, normatizadas pela mesma Lei. Subiram morros, ocuparam manguezais e locais de difícil acesso, e construíram suas moradias, únicos espaços dos quais a sanha do capital não havia se apropriado. A Lei nº 601, de 1850, escravizou, portanto, a terra e transformou um bem da natureza, que deveria ser democrático, em um bem privado, acessível apenas aos ricos. (STEDILE, 2005, p. 284-285)

Observa-se que a Lei de Terras de 1850 constitui-se na primeira tentativa do Poder Público Nacional de oferecer legitimidade à propriedade privada, proibindo o acesso livre a essas terras e exigindo o procedimento de aquisição por compra.

A referida Lei trata também das terras devolutas. Uma leitura na íntegra do texto da mesma, tendo como fonte de pesquisa a Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República, permite-nos melhores conclusões.

Essa Lei dispõe sobre as terras devolutas no Império e para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizando o Governo a promover a colonização estrangeira na forma em que se declara D. Pedro II, dizendo-se por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, fazendo saber a todos os seus súditos que a Assembléia Geral Decretou e ele queria a referida Lei.

No artigo 1º da Lei foi estabelecido que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”, estabelecendo o caráter mercantil das terras no Brasil. Entretanto, “excetuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente”, acrescenta.

O artigo 2º estabelece as penalidades para os que cometerem algum dano nas terras devolutas, afirmando que “os que se apossarem de terras devolutas ou alheias, e nelas derrubarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias e demais sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa de 100\$, além da satisfação do dano causado”.

No mesmo artigo, em seu parágrafo único, foram estabelecidas as responsabilidades pela aplicação da Lei e pela punição aos que cometerem desobediência, afirmando que “os Juízes de Direito, nas correções que fizerem na forma das leis e regulamentos, investigarão se as autoridades a quem compete o conhecimento destes delitos põem todo o cuidado em processá-los o puni-los e farão efetiva a sua responsabilidade, impondo no caso de simples negligência a multa de 50\$ a 200\$000”.

Finalmente, no artigo 3º da Lei de Terras de 1850, foi definido o que são as terras devolutas, assim descritas: “as que não se acharem aplicadas a algum uso público nacional, provincial ou municipal; as que não se acharem no domínio particular por qualquer título legítimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em comisso por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura; as que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em comisso, forem revalidadas por esta Lei, e as que não se acharem ocupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em título legal, forem legitimadas por esta Lei”. Percebe-se claramente uma primeira tentativa legal de regularizar a posse da terra no Brasil.

Após a Lei 601, de 1850, observamos a segunda tentativa legal de âmbito nacional para colocar nas mãos do Estado o poder para proceder ao processo de alienação,

reconhecimento de domínios, titulação e arrecadação das terras devolutas do país, que é O Estatuto da Terra - a Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, que autorizava o Poder Público a mexer efetivamente na estrutura agrofundiária brasileira. É bom salientar que o Estatuto da Terra não contemplava concretamente nenhuma proposta de reforma agrária. Referindo-se ao Estatuto, Vinhas (2005) afirma:

O “Estatuto” não alterará em essência a estrutura fundiária do país. Isto porque não enfrentou o aspecto fundamental da estrutura agrária brasileira, ou seja, o monopólio de imensa extensão de terra, por uma minoria de latifundiários, que explora a grande massa de lavradores sem ou com pouca terra. O referido “Estatuto” ignorou tal problema. Não chegou sequer a caracterizar de forma clara o que é latifúndio. As referências que faz ao assunto são apenas para garantir a continuidade do mesmo e para manter os privilégios de uma minoria ínfima de proprietários. (VINHAS in STEDILE, 2005. p. 135. vol.1)

No entanto, Sdedile, no livro A Questão Agrária no Brasil vol. 3, informa que:

Em 1964, com o Golpe Militar que destituiu Goulart, assume o governo o Marechal Humberto Castelo Branco e, em novembro do mesmo ano, edita o Estatuto da Terra. Considerando-se a época e as circunstâncias políticas de uma ditadura militar, o Estatuto da Terra foi considerado uma legislação progressista, pois pela primeira vez no país instituiu: a) Cadastro de todas as propriedades de terra do país; b) Criou um organismo público federal- IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária - encarregado do cadastro das propriedades, dos processos de colonização de terras públicas e de desapropriação de terras. O IBRA, em sua evolução veio a ser o que hoje é o INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (STEDILE, 2007, p. 147)

A Lei nº 4.504/64 - Estatuto da Terra - em vários artigos aborda sobre as terras públicas e particulares, especificamente entre os artigos 9º ao 15º. Nesse aspecto, destacamos o artigo 11 e o artigo 12, que nos trazem a seguinte informação sobre as terras públicas:

Art.11. O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária fica investido de poderes de representação da União para promover a discriminação das terras devolutas federais, restabelecida a instância administrativa disciplinada pelo Decreto-Lei nº 9.760, de 05 de setembro de 1946, e com autoridade para reconhecer as posses legítimas manifestadas através de cultura efetiva e morada habitual, bem como para incorporar ao patrimônio público as terras devolutas federais ilegalmente ocupadas e as que se encontrarem desocupadas. (Estatuto da Terra, 1964, p. 36)

Com relação às terras particulares, o artigo 12º da referida Lei, refletindo um caráter progressista para a época ao estabelecer uma função social para a terra, informa que “À propriedade privada da terra cabe intrinsecamente uma função social e seu uso é condicionado ao bem-estar coletivo, previsto na Constituição Federal, e caracterizado nesta Lei. (Estatuto da Terra, 1964, p. 37)

O referido documento legal traz ainda uma abordagem sobre o conceito e a finalidade da reforma agrária a partir dos artigos 16º até o 46º. Mas, destacamos o Artigo 16º, o qual trata do acesso à propriedade rural, ao afirmar que:

A reforma agrária visa a estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio. (Estatuto da Terra, 1964, p. 38)

Já o parágrafo único do citado artigo estabelece que “o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária será o órgão competente para promover e coordenar a execução dessa reforma, observadas as normas gerais da presente Lei e do seu regulamento. (Estatuto da Terra, 1964, p. 38)

Com referência à execução e a administração da reforma agrária no Brasil, essas ações são abordadas nos artigos 33º a 46º da mesma Lei. Assim, é oportuno destacar seu Artigo 33º, que nos traz a seguinte informação: “A Reforma Agrária será realizada por meio de planos periódicos, nacionais e regionais, com prazos e objetivos determinados, de acordo com projetos específicos”. (Estatuto da Terra, p.47)

Com relação aos órgãos indicados para a execução da reforma agrária, o Artigo 37º do Estatuto da Terra assim define: “São órgãos específicos para a execução da Reforma Agrária: I- O Grupo Executivo da Reforma Agrária (GERA); II- O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), diretamente ou através de suas Delegacias Regionais; III- As Comissões Agrárias. (Estatuto da Terra, 1964, p. 49)

Finalmente, devemos destacar que a criação do Estatuto da Terra está ligada a um ambiente de insatisfação imperante no meio rural brasileiro e, ao mesmo tempo, que havia o temor por parte do Governo e das elites de uma revolução camponesa. Desde a década de 1950, com as ligas camponesas, sindicatos rurais, parte da Igreja Católica e a atuação do Partido Comunista Brasileiro, travavam-se lutas por uma reforma agrária e justiça no campo. Essas lutas se tornaram generalizadas e tomaram uma grande dimensão na década de 60. Com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, essas organizações foram quase que totalmente destruídas e nos foi colocado o Estatuto da Terra, prometendo-se uma reforma agrária. O que não deixou de ser um mecanismo de controle utilizado pelos governantes com o objetivo de interromper as lutas camponesas e dar segurança e tranquilidade aos grandes proprietários rurais.

4.2 O Papel Institucional do INCRA

Para analisar ou historiar a reforma agrária no Brasil, não podemos deixar de mencionar o papel institucional do INCRA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, uma autarquia federal que fora criada pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, com a missão de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União.

Trata-se o INCRA de uma autarquia federal vinculada ao MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário, que teve sua estrutura regimental aprovada pelo Decreto nº 5.735, de 27 de março de 2006, com nova redação feita pelo Decreto nº 6.812, de 03 de abril de 2009. A Missão do Instituto é implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável.

Dentro de seu papel institucional e de acordo com a legislação, o INCRA tem diretrizes estratégicas a cumprir, conforme especificadas abaixo:

Primeira Diretriz: O INCRA implementará a Reforma Agrária, promovendo a democratização do acesso à terra através da criação e implantação de assentamentos rurais sustentáveis, da regularização fundiária de terra públicas e gerenciará a estrutura fundiária do país, contribuindo para o

desenvolvimento sustentável, para a desconcentração da estrutura fundiária, para a redução da violência e da pobreza no campo e promoção de igualdade;

Segunda Diretriz: O INCRA implementará a Reforma Agrária de forma participativa, reafirmando os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, contribuindo para o fortalecimento das parcerias e da sociedade civil organizada;

Terceira Diretriz: O INCRA implementará a Reforma Agrária de forma a fiscalizar a função social dos imóveis rurais, contribuindo para a capacitação dos(as) assentados(as), o fomento da produção agro-ecológica de alimentos e a inserção nas cadeias produtivas;

Quarta Diretriz: O INCRA implementará a Reforma Agrária, buscando a qualificação dos assentamentos rurais, mediante o licenciamento ambiental, o acesso à infra-estrutura básica, o crédito e a assessoria técnica e social, e a articulação com as demais políticas públicas, em especial a educação, saúde, cultura e esportes, contribuindo para o cumprimento das legislações ambiental e trabalhista e para a promoção da paz no campo;

Quinta Diretriz: O INCRA implementará a Reforma Agrária pela destinação das terras públicas, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades tradicionais e quilombolas e gerenciará a estrutura fundiária nacional pelo conhecimento da malha fundiária mediante o cadastramento e certificação dos imóveis rurais, contribuindo para as políticas de inclusão social desenvolvimento sustentável. (<http://www.incra.gov.br>).

Para atingir suas finalidades e ações institucionais, o INCRA possui programas e projetos, dentre eles destacamos:

O Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural, criado em 2004; é uma ação fundamental para o desenvolvimento de estratégias de inclusão das trabalhadoras rurais. Por meio dele são emitidos gratuitamente: Registros de Nascimento, Cadastro de Pessoa Física (CPF), Documento de Identidade, Carteira do Trabalho, Registro junto ao INSS e a Carteira de Pescador. As beneficiárias também recebem orientações sobre direitos e políticas públicas e podem abrir contas bancárias;

O Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES). Foi criado em 2003 com o objetivo de assessorar técnica, social e ambientalmente as famílias assentadas nos Projetos de Assentamento (PAS) da Reforma Agrária, criados ou reconhecidos pelo INCRA;

Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (PACTO). É uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que atua como suporte às iniciativas dos projetos de assentamentos. Seu objetivo é oferecer alternativas econômicas sustentáveis, de modo a evitar o êxodo para as cidades. Sua atuação consiste em repassar a agricultores familiares e assentados da reforma agrária conhecimentos de ciência e tecnologia sobre temas diversos, como saúde, educação e produção;

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. (<http://www.incra.gov.br>).

Portanto, neste Capítulo buscamos dar ênfase à legislação agrária, enfatizando a Lei de Terras de 1850, como também o Estatuto da Terra, como dois pilares importante dessa legislação agrária. Como também buscamos focar a existência do INCRA como um importante instrumento de concretização das leis agrárias e a sua missão.

4.3 As Ligas Camponesas no Brasil: Origem e Trajetória Histórica

Pernambuco, ao longo de sua história, foi palco de vários movimentos de cunho social ocorridos no campo. Esses movimentos são, em sua maioria, resultado da desigual distribuição da terra existente em nosso Estado, o que dicotomizou a população rural na medida em que um reduzido número de pessoas teria acesso a terra, como proprietário ou arrendatário, e uma grande massa teria de “aceitar” a condição de moradores ou ficar perambulando de propriedade em propriedade para conseguir sobreviver.

A história de lutas pela terra nos remete aos primórdios da colonização portuguesa na América, quando a “conquista da terra”, iniciada na quarta década do século XV, com o processo de colonização, revestiu-se de grande violência: feita à custa do aprisionamento e expropriação do indígena, a quem o conquistador, o homem branco, considerando-se superior, transformava em sua propriedade. Como afirma Andrade (1986, p. 8) “começaram então as guerras entre colonizadores e índios, nas quais os primeiros, quase sempre utilizando armas de fogo e fazendo uma política de divisão e de intriga entre as tribos, levaram a melhor. Conflitos esparsos, de pequenos grupos ou individuais, sucediam-se em todas as áreas da região nordestina, durante o período colonial”.

Com relação especificamente às ligas camponesas, sabe-se que o objetivo inicial delas fora o de defender os interesses e os direitos dos mortos, não os dos vivos. Como relata Castro (1975, p. 37), “Os interesses dos mortos de fome e de miséria: os direitos dos camponeses mortos na extrema miséria da bagaceira. E para lhes dar o direito de dispor de sete palmos de terra, onde descansar os seus ossos e o de fazer descer o seu corpo à sepultura dentro de um caixão de madeira de propriedade do morto, para com ele apodrecer lentamente pela eternidade afora. Para isso é que foram fundadas as Ligas Camponesas. De início, tinham assim muito mais a ver com a morte do que com a vida.

O ideal e as formas de luta, a “garra” e a obstinação, o comprometimento e a força das Ligas estão, hoje, desenvolvidos, atualizados e reiterados na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, herdeiro natural daquela organização camponesa.

No século passado, a luta pela terra no município de Vitória de Santo Antão passou por uma nova etapa. Desta vez os personagens mudaram, mas a história com suas características cíclicas se repetiu, pois a população camponesa, cada vez mais oprimida e sacrificada, se viu obrigada a reivindicar a posse da terra. Inicialmente a luta o povo do campo estava totalmente desarticulada, tendo em vista que as dificuldades de organização política aliada à precariedade social formavam sérios obstáculos que impediam o crescimento do movimento.

Entretanto, o surgimento da figura de Francisco Julião fez com que a história das Ligas Camponesas começasse a modificar, pois Julião era uma figura carismática e conseguiu

unir a classe do campesinato num mesmo ideal: combater o latifúndio e exigir a “Reforma Agrária na Lei ou na Marra”.

Com esse ideário, as Ligas Camponesas foram ganhando espaço no Estado de Pernambuco, logo depois se espalhando para todo o Nordeste e finalmente ganhando o Brasil, tendo inclusive ganhado repercussão no mundo inteiro através da imprensa e de organismos internacionais, sobretudo de direitos humanos.

Infelizmente pouco se conhece dessa característica revolucionária do povo vitorienense, pois os anos de chumbo da Ditadura Militar foram eficientes, pois conseguiram apagar da memória da população brasileira tudo o que pudesse lembrar a palavra contestação. Então, objetivando um resgate histórico e reativar o pensamento da população, será feita uma viagem na história da luta pela posse da terra nesta cidade que recebe o nome de Vitória.

Alguns autores já desenvolveram bons estudos sobre as Ligas Camponesas, onde buscamos um suporte para o desenvolvimento do presente trabalho. Dentre eles destacamos Elide Rugai Bastos com o livro *As Ligas Camponesas*, no qual faz uma reflexão sobre o significado político das Ligas e a partir delas emerge a questão camponesa:

A mobilização camponesa do Nordeste, que assume a denominação “Ligas Camponesas”, inicia-se no Engenho Galileia, em Pernambuco, no ano de 1954. O movimento expande-se rapidamente. Esse crescimento deve-se às condições políticas e sociais favoráveis e explica-se pelo fato de sua base social – o foreiro – representar uma categoria social ameaçada de extinção. O “Galileu” simboliza o campesinato nordestino que vive próximo aos empreendimentos capitalistas, representando um obstáculo à sua expansão. (BASTOS, 1984, p. 18)

Com seu importante trabalho Bastos reconstitui o modo de vida camponês, tal qual se apresentava no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco, em meados da década de 50. Aborda o processo do movimento não só através da luta pela terra, como também o processo de expansão regional das Ligas Camponesas. E finalmente mostra a concentração da luta em torno da reforma agrária radical, a crise interna nas Ligas Camponesas e a forma pela qual o movimento tenta rearticular-se. Para essa autora, “a luta dos “Galileus” desnuda a situação ambígua do campesinato; por isso se transforma na grande luta do trabalhador rural brasileiro contra as condições de exploração a que está submetido. (BASTOS, 1984, p. 18).

Como visto, há uma farta literatura que resgata a história das lutas camponesas no Nordeste, e no Estado de Pernambuco em particular, e que merece uma análise atenta e criteriosa de quem se interessa em compreender esse tema.

Cabe-nos agora analisar a visão dos integrantes da comunidade escolar do Campus Vitória de Santo do Instituto Federal de Pernambuco de como veem as lutas camponesas enquanto movimento social, como os docentes vêm trabalhando para a valorização do homem do campo e como seus alunos estão sendo trabalhados para valorizar o espaço agrário em que estão inseridos. Mas essas questões serão tratadas no capítulo que se segue.

5 CAPÍTULO III

OS OLHARES DA COMUNIDADE ESCOLAR DO CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

As considerações que farão parte da construção do presente capítulo se deram a partir dos resultados e análise das entrevistas realizadas com os educandos e a aplicação do questionário semi-estruturado ao corpo docente do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. No decorrer deste capítulo tentaremos interpretar como os integrantes da comunidade escolar do *Campus* Vitória de Santo Antão, docentes e estudantes, veem as lutas camponesas enquanto movimento social; como os docentes vêm trabalhando para a valorização do homem do campo; como seus alunos estão sendo trabalhados para valorizar o espaço agrário em que estão inseridos e o que essa escola vem fazendo para que esses alunos, ao terminarem o curso técnico que estão frequentando, voltem para a zona rural e nela possam intervir para impulsionar seu desenvolvimento e não busquem o espaço urbano para aplicar os conhecimentos adquiridos.

Para obter as respostas para esses questionamentos, como dito anteriormente, foram feitas entrevistas com os alunos e aplicados questionários semi-estruturados aos professores, cujas respostas foram lidas, analisadas, interpretadas e apresentadas a seguir.

5.1 Os Olhares do Corpo Docente do IFPE – Campus Vitória

Inicialmente, o questionário aplicado teve por objetivo desenvolver uma análise de como as questões das lutas sociais no campo estão sendo abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus* Vitória de Santo Antão e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. As respostas dadas evidenciaram algumas questões que merecem uma análise não somente do ponto de vista pedagógico, mas político também. Além disso, consideramos pertinente uma abordagem dessa questão a partir das contribuições teóricas oferecidas por alguns estudiosos, que já desenvolveram excelentes trabalhos a esse respeito.

Manuel Correia de Andrade, sobre lutas camponesas, afirma que:

Devem ser considerados como movimentos camponeses, o movimento de reação contra uma estrutura fundiária que negava o acesso à posse da terra aos que nela trabalhavam. (ANDRADE, op. cit. p. 14)

Dentre esses movimentos destacaram-se as Ligas Camponesas que, segundo Stedile,

Elas foram uma forma de organização das massas camponesas do Nordeste, em especial dos moradores dos engenhos na Zona da Mata e, principalmente, nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. (STEDILE, op. cit, p. 12)

Ainda é válida a contribuição para uma melhor compreensão sobre a história dos movimentos sociais uma referência de Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, em que o mesmo materializa assim seu pensamento:

Pode haver baderneiros entre os sem-terra, mas sua luta é legítima e ética. Baderneira é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma ordem injusta. (FREIRE, 1996, p.71)

Santos (2008, p. 73) traz outra importante contribuição na área de educação sobre a história dos movimentos sociais, quando em seu livro ***Por uma educação do campo – políticas públicas – educação***, ela fala que “não existem políticas públicas para valorizar a educação do campo”. Dessa forma, segundo ela, “os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório”.

Dentro ainda da temática educação do campo, também recorremos a Sérgio Celani Leite (1999), que em seu livro ***Escola rural: urbanização e políticas educacionais*** podemos observar o descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo. De acordo com a análise proposta pelo autor, observamos o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB). O seu pensamento sobre o tema assim se materializa:

Intimamente ligados aos movimentos de esquerdas, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, lei 4.214, sancionada em 02 de março de 1963. (LEITE, 1999, p. 40)

5.1.1 O olhar dos docentes sobre as questões agrárias no Brasil

Na aplicação do questionário, foi perguntado aos docentes do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco como eles enxergavam as questões agrárias no Brasil. Ao analisar suas respostas, constatamos que a maioria deles tem uma compreensão exata sobre essas questões ao responder que questão agrária é algo relativo às lutas travadas pela posse da terra e pela melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores rurais.

Um dos entrevistados se contradisse ao confundir o que entende por questão agrária ao responder que ela é algo relativo às lutas travadas pela posse da terra, como também algo relativo à agricultura, como plantio, a irrigação e a colheita. Outra parte dos entrevistados, uma minoria, equivocadamente afirmou que questão agrária é algo referente à agricultura. Do grupo de entrevistados, apenas dois afirmaram que a questão agrária é exclusivamente a luta pela reforma agrária.

Os dados acima revelam um fato preocupante: se esses docentes entrevistados trabalham em uma escola de ensino agrícola, cujo público atendido é, em sua maioria, oriundo da zona rural dos diversos municípios do estado de Pernambuco, que tem uma tradição histórica de participação nos movimentos sociais de luta pela posse da terra e que questionam politicamente a estrutura agrária e fundiária do Brasil, como podem alguns professores ter uma compreensão equivocada do que de fato é a questão agrária? Mais preocupante ainda é saber que são esses docentes que vão contribuir para a formação intelectual e políticas de milhares de jovens, sobretudo daqueles oriundos do campo.

Esse fato revela, também, que é necessário e urgente um repensar nas práticas pedagógicas de vários docentes, e que esse repensar seja fruto de uma mudança nas políticas de formação continuada da Instituição e, sobretudo, uma mudança na orientação da

construção dos currículos dos cursos técnicos oferecidos pelo Campus para não venha a dar uma formação política e histórica deturpada aos alunos.

5.1.2 O acesso dos docentes à literatura sobre movimentos sociais

Também visando compreender de que forma se deu e vem se dando o acesso dos docentes à literatura sobre movimentos sociais no Brasil, foi perguntado aos professores do *Campus* Vitória de Santo Antão se eles tiveram acesso durante sua formação acadêmica e se ainda estão tendo durante sua carreira profissional como docente a alguma literatura voltada aos movimentos sociais. A partir da análise das respostas, constatamos que a maioria dos docentes afirmou não ter tido acesso à literatura sobre movimentos sociais no campo durante sua formação acadêmica e, dentre os que responderam não ter tido acesso, um informante apresentou justificativa respondendo que:

“Não, infelizmente. Talvez pelo receio criado ainda nos tempos da ditadura, os professores não debatiam tais temas”. (Docente)

Outro docente justificou sua resposta dizendo que só teve acesso a essa literatura na formação continuada, afirmando assim:

“Durante a Graduação não tive acesso a essa literatura, mas na formação continuada (capacitação, especialização e participação em eventos sim)”. (Docente)

Destacamos aqui, mais uma vez, a resposta de um informante que fez uma ligação da temática abordada com a ditadura militar, o que o faz justificar o não acesso a essa literatura durante sua formação acadêmica, ao responder da seguinte maneira:

“Não, até porque, quando estudei, o golpe de 64 era muito forte na vida acadêmica”. (Docente)

Outra resposta importante que reforça a afirmativa de que o docente só teve acesso ao conhecimento sobre os movimentos sociais no campo apenas na formação continuada foi dada por um professor quando disse:

“Não. Apenas participei de discussões e palestras sobre o assunto e assisti a algumas reportagens”. (Docente)

Outro docente entrevistado afirmou que havia tomado conhecimento sobre movimentos sociais no campo por conta própria através de leituras. O docente assim se colocou diante da questão:

“Não. A minha formação acadêmica foi muito técnica. As informações referentes aos movimentos sociais foram por interesse próprio e por leituras e acompanhamento dos fatos”. (Docente)

Mais um docente apresenta uma resposta que remete ao período da ditadura militar as restrições para o acesso à uma literatura voltada aos movimentos sociais, mesmo de maneira implícita, quando se refere à questão assim:

“Infelizmente não. Na época não se enfatizava tanto tal questão” (Docente)

E, por fim, merece uma análise as palavras de um informante que remeteu ao período da ditadura militar, a seu controle e repressão, como também nos informa que quando se tomava conhecimento do tema era nos próprios movimentos, na militância. O docente assim se colocou diante da questão:

“Sim, se entendermos formação acadêmica no sentido mais amplo do termo (formação consistente, que se dá para além das estruturas curriculares e dos muros da universidade). Nos anos 80, líamos sobre as questões agrárias por uma certa militância na Pastoral da Terra no Estado do Espírito Santo. Mas, na universidade, não discutíamos isso sistematicamente”. (Docente)

Mediante as respostas dadas pelos professores constatamos que os cursos de graduação em formação de professores não tiveram uma preocupação em tratar, seja academicamente seja politicamente, dos movimentos sociais no campo nem das questões agrárias. Por consequência, os docentes que hoje atuam profissionalmente não tiveram acesso à literatura sobre essas temáticas durante sua formação, e quando o tiveram foi fora dela, sobretudo numa atuação nos próprios movimentos sociais.

Baseado nas respostas dos docentes, podemos concluir que a temática da questão agrária no Brasil foi muito reprimida durante o período da ditadura militar, fase em que se deu a formação da maioria dos nossos professores. Em consequência, sofremos até hoje a falta de conhecimento sobre essa questão. Mesmo no hodierno, há uma carga de conceito preconceituoso sobre a questão agrária. O exemplo é o que se vê hoje com relação ao MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - e sua luta. Há no imaginário da população brasileira que as atividades do MST se trata de baderna, anarquismo, desordem. Tudo isto alimentado pela mídia, que atende aos interesses de uma minoria poderosa.

Quando um dos informantes nos disse que “na época não se falava tanto na questão agrária”, ele estava se referindo à Ditadura Militar de 1964. No entanto, hoje, mesmo passados mais de 20 anos do fim da ditadura, ainda se fala pouco sobre a questão agrária, confirmando-se que hoje o Brasil ainda é uma democracia em construção.

Observamos na fala dos docentes entrevistados, que nas décadas 60, 70 e 80, as academias não tratavam da questão agrária e quem se encarregava de dar esse tratamento eram os próprios movimentos sociais, que eram duramente reprimidos. Daí o não acesso pelos docentes e sociedade em geral à temática. E sempre nas respostas dos docentes encontramos de modo claro ou implícito alguma referência ao Golpe de 1964 e o controle pelo mesmo do mundo acadêmico. Isso já justifica essa falta de informação da sociedade.

Justificando o pouco acesso ou não conhecimento da atuação desses movimentos, os professores entrevistados afirmaram que, quando tinham alguma informação, essa se dava de maneira deturpada. Como exemplo desse fato podemos citar o tratamento dado hoje pelo ensino nas escolas e imprensa em geral sobre as ligas camponesas e sobre o MST. Isso por si só já contribui para uma deformação da sociedade em vez da formação.

Entretanto, uma minoria dos professores informantes da pesquisa afirmou ter tido sim acesso à literatura sobre movimentos sociais durante sua formação acadêmica. Dentre os que responderam ter tido essas informações, destaca-se um docente que disse:

“Sim, As Veias Abertas da América Latina; A Questão do Ensino e Extensão Rural; Paulo Freire; a História de Canudos”. (Docente)

Outro docente, apesar de ter respondido que havia tido acesso à literatura sobre os movimentos sociais em sua formação, deixou evidenciar que esse acesso foi superficial e sem um direcionamento político, ao afirmar que:

“Sim. Mas muito pouco. Alguns professores abordaram esses temas, porém superficialmente e direcionado para as áreas de Sociologia ou Extensão Rural”. (Docente)

Em outro depoimento, observamos que o professor entrevistado, mesmo tendo acesso a essas literaturas, isso não se deu de maneira específica e sim em tópicos estudados em outros assuntos. Esse dado pudemos constatar pela maneira como o docente respondeu:

“Sim, tive acesso. Contudo, a ênfase dos estudos não estava direcionada especificamente para um estudo restrito a esta questão. Apenas era mais tópico do programa de estudo”. (Docente)

Constatamos em outra resposta um reforço de que a temática era apenas uma escolha de determinados professores, independente da programação da disciplina ou do currículo, a ser debatida. O seguinte depoimento trata assim a questão:

“Sim, principalmente quando discutimos em sala de aula, com um professor que era extensionista e trabalhava com movimentos rurais”. (Docente)

Apenas um docente afirmou ter tido acesso à literatura voltada para os movimentos sociais em uma disciplina curricular dentro do curso de Agronomia. Mesmo assim, era feito implicitamente, demonstrando superficialidade. Esse entrevistado afirmou que estudou o assunto em um livreto sobre a Questão Agrária. O docente assim se colocou:

“Sim! Quando estudamos Agronomia, na disciplina Administração Rural. Inclusive estudamos um livreto intitulado *A Questão Agrária*”. (Docente)

Uma prova de que a temática movimentos sociais e questão agrária ainda é um tabu na maioria dos cursos de formação de professores, observamos que entre a minoria que respondeu ter tido acesso à literatura sobre o assunto em sua formação acadêmica, uma parte mínima respondeu simplesmente SIM, sem justificar ou explicar sua resposta. Esse fato nos levou a questionar se esses dados demonstraram uma informação sobre a questão agrária ter sido adquirido pelo conhecimento empírico ou acadêmico?

Entretanto, todos os professores entrevistados demonstraram ter um entendimento sobre a questão agrária ao responderem afirmativamente a primeira pergunta do questionário, pertinente à questão de maneira que demonstra um entendimento da temática.

Mediante as respostas afirmativas sobre a questão proposta, constatamos que mesmo tendo tido acesso à literatura sobre movimentos sociais, essa se deu de maneira superficial, havendo uma demonstração clara de que, quando o tema era abordado, o era por conta e escolha de determinado professor, nos levando a acreditar e concluir que a temática não fazia parte do currículo ou conteúdo programático da academia. Portanto, reforça a tese de que não era preocupação da academia e das instituições educacionais de formação docente tratar sobre a questão agrária, e isto tem ressonância ainda hoje na maneira como os professores lidam com o tema e com a formação de seus alunos.

5.1.3 O olhar dos docentes sobre a formação do aluno oriundo do campo

Foi indagado aos professores do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco como eles estavam vendo a formação dos estudantes oriundos do meio rural,

oferecida pela Instituição. As respostas evidenciaram olhares diversos, que serão analisados a seguir.

Foi constatado que os docentes veem a necessidade da oferta de uma formação voltada para a realidade rural, valorizando a cultura dos alunos, seu modo de pensar e saber trazido por eles do campo. Essa constatação pode ser exemplificada com os seguintes depoimentos dos professores:

“Penso que a educação deve ser ofertada em consonância com a realidade do aluno, neste caso os saberes do campo devem ser priorizados”. (Docente)

“Mostrar ao aluno de origem rural que a vida agrícola se for bem trabalhada e conduzida, abre um leque de oportunidades ligadas ao crescimento econômico, sem ele precisar deixar o campo.” (Docente)

“É necessário que se pense na formação do aluno do campo respeitando sua realidade, cultura e modo de pensar, para um princípio de construção de conhecimento valorizando o saber do campo.” (Docente).

Segundo os professores, na formação dos alunos, é necessário que seja feita uma contextualização com o seu cotidiano. Podemos encontrar respaldo para essa afirmação no seguinte depoimento transcrito:

“Todas as disciplinas devem procurar ser direcionadas para questões do campo, que é o objetivo do curso e o perfil do seu alunado, associando sempre seu conteúdo com o cotidiano dos alunos.” (Docente)

Também foi percebida uma preocupação em construir a formação do aluno a partir de suas representações sociais. Essa opinião foi evidenciada na seguinte fala de um docente:

“Deve ser construída a partir de suas representações sociais, visando edificar a identidade do homem do campo, rompendo com a proposta de desenvolvimento industrial que vê o campo como atraso. Deve-se buscar inserir as novas diretrizes para a educação do campo na formação dos alunos.” (Docente)

Importante também foi a contribuição dada por um docente ao defender que a formação dada pela Instituição ao aluno deve contribuir para sua permanência no campo. Constatamos que essa opinião está coerente com as anteriores. Vejamos a opinião a seguir:

“A formação dos alunos oriundos do campo deve ser voltada para suas raízes.” (Docente)

A necessidade de que haja um intercâmbio entre escola e comunidade para que possibilite uma formação mais eficiente e mais completa do aluno também foi evidenciada no seguinte depoimento de um professor entrevistado:

“Além da parte tecnológica, o jovem deve ter a oportunidade de estudar as questões econômicas e sociais de seu município, estado e região. Acredito, ainda, que deve haver um intercâmbio entre a escola e a comunidade.” (Docente)

Para respaldar suas opiniões de como veem a formação de seus alunos, alguns docentes entrevistados, numa clara preocupação com a qualidade e papel político da educação, defenderam a inclusão de temas como: movimentos sociais, cooperativismo e preservação ambiental nos programas e currículos dos cursos oferecidos pela Escola. Nos depoimentos abaixo observamos evidenciada tal afirmativa:

“Em minha opinião, com uma leitura voltada para os movimentos sociais, inserindo nas aulas os conhecimentos do que foram as ligas camponesas, o que representa atualmente o movimento dos sem-terra, ou seja, a luta do homem do campo pelo seus direitos”. (Docente)

“Além de informações técnicas, devem ter informações sobre tais movimentos sociais, difundir a ideia de cooperativismo e a importância da preservação ambiental”. (Docente)

Finalmente, numa visão mais politizada, um dos professores entrevistados defendeu que na formação dos estudantes devem ser fornecidas informações técnicas e científicas e desenvolver uma consciência crítica nos alunos, conforme depoimento transcrito abaixo:

“Além das informações que lhe permitam uma fundamentação científica e técnica para o desenvolvimento de suas competências, acho que é necessário desenvolver sua consciência crítica sobre a realidade onde ele está inserido e sobre sua condição sócio-cultural.” (Docente)

Ao analisar as afirmativas nos diversos depoimentos dos professores entrevistados, podemos concluir que, de um modo geral, os docentes do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE possuem um olhar crítico e positivo, voltado para as questões sociais do homem do campo bem como para as questões técnicas. Esse fato revela a existência de uma preocupação e uma consciência crítica por parte dos docentes, deixando uma esperança de que a formação dada aos discentes do referido *Campus* contempla a possibilidade de que os mesmos estão tendo a aquisição das competências necessárias à construção de uma consciência crítica de sua realidade social a ponto de contribuir para a valorização de sua identidade cultural, influenciando de forma decisiva para sua fixação no campo, objetivo maior da educação agrícola.

Resta-nos confirmar essa constatação a partir das contribuições dadas pelos discentes em seus depoimentos, que serão analisados na sequência do presente trabalho.

5.1.4 O olhar dos docentes sobre a formação do aluno acerca dos problemas sociais do campesinato brasileiro

Visando analisar a qualidade e eficiência das políticas de ensino adotadas para os alunos oriundos do meio rural, a pesquisa procurou investigar também como está se dando a formação técnica do aluno no Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Vitória de Santo Antão, no que se refere a uma abordagem dos problemas sociais do campesinato brasileiro.

Ficou constatado que a maioria dos entrevistados afirmou que não é dado enfoque sobre os problemas sociais do campesinato brasileiro na formação do aluno. Alguns afirmam não ter conhecimento sobre essa abordagem, fato que ficou denotado nas respostas do questionário aplicado, como demonstrado no depoimento abaixo:

“Não tenho conhecimento, pois não sou da área”. (Docente)

Já outros professores justificaram a não abordagem da temática em suas aulas como sendo uma consequência de sua formação docente, herança do período da ditadura militar de 1964. Um docente assim se posicionou:

“O ensino técnico no Brasil ganha corpo com a ditadura militar. Acredito que os professores do ensino técnico (a grande maioria) absorveu essa herança maldita e distorcida de não inserir nas aulas o que Paulo Freire chamava de temas geradores. Em outras palavras, problemas sociais na sala de aula são descartados.” (Docente)

Houve professores que justificaram a não abordagem da temática relacionada aos problemas sociais do campo a própria história de criação das escolas agrotécnicas federais, ao afirmar que:

“Da maneira como é realizado não; faz-se necessário um redimensionamento da perspectiva do ensino atual. Ainda estamos distantes destas questões, até pela maneira como as escolas agrotécnicas foram criadas”. (Docente)

Uma parte dos professores entrevistados ainda se dividiu entre os que afirmaram abordar a referida temática em suas atividades pedagógicas, os que abordam pouco, os que talvez abordem, os que não sabem, e ainda os que abordam mais ou menos, revelando que na instituição não há uma orientação pedagógica única para o tratamento de tais questões, ficando essa decisão a critério do professor e dependendo da sua formação acadêmica.

Entretanto, dentre os professores que afirmaram fazer uma abordagem das questões sociais do campesinato em suas aulas, um entrevistado, mesmo tendo respondido afirmativamente, fez uma ressalva de que nem todos os docentes fazem esse enfoque, ao dizer que:

“No IFPE Vitória é notável que há um enfoque nesses problemas, porém nem todos os professores fazem esse enfoque nem tratam essas questões em sala.” (Docente)

Outro professor depoente afirmou que sim, que aborda essas questões em suas aulas, mas chama a atenção de que as informações técnicas se sobrepõem às questões políticas. Essa declaração podemos constatar no seguinte depoimento:

“Percebo que as informações técnicas se sobrepõem às questões políticas. Entretanto, algumas disciplinas tratam essas questões tanto do ponto de vista histórico-social como através de obras literárias.” (Docente)

Um dado interessante foi constatado no depoimento de outro professor, quando ele, mesmo respondendo afirmativamente que fazia abordagem da temática em sala, demonstrou claramente não ter conhecimento concreto sobre o assunto, ao afirmar que acredita que outras disciplinas devam dar enfoque a tais questões. Isso ficou evidenciado nas entrelinhas do seu depoimento, que está transcrito assim:

“Acredito que as disciplinas técnicas e, principalmente, agricultura e administração rural devem trabalhar com o tema.” (Docente)

Ainda entre os professores que responderam afirmativamente fazer abordagem sobre o assunto em suas aulas, apareceu um entrevistado que disse que ele próprio faz essa abordagem, não transferindo para ninguém essa missão:

“Eu procuro abordar sempre a temática.” (Docente)

Porém, como dito anteriormente, houve entre os entrevistados, alguns que disseram não saber responder se faziam ou não a abordagem da temática, deixando evidenciar muito mais uma insegurança quanto ao domínio do assunto do que uma opção política em se omitir da questão. Vejamos os seguintes depoimentos:

“Não sei, acredito que sim. É papel da escola formar cidadão críticos e conscientes.” (Docente)

“Talvez no ensino Técnico Agrícola.” (Docente)

“Não tenho conhecimento sobre isso. Mas, acredito ser extremamente importante.” (Docente)

Entre os que afirmaram fazer pouca abordagem em suas aulas sobre as questões sociais do campesinato brasileiro, houve alguns que se posicionaram da seguinte maneira:

“Se ocorre, ainda ocorre timidamente, em um contexto geral.” (Docente)

“Acredito que de forma muito sublimar.” (Docente)

“Há, mas insuficiente.” (Docente)

“Pouquíssimo. Aqui acolá, alguns professores abordam tais temas.” (Docente)

Observamos em depoimentos de outros professores, ao afirmarem que a abordagem dos problemas sociais no campesinato brasileiro durante as aulas depende da formação acadêmica do professor. Os depoimentos dos professores abaixo transcritos deixam claro que os mesmos não tiveram em sua formação acadêmica acesso a uma literatura voltada para os movimentos sociais. Daí suas respostas serem coerentes com sua formação e com as respostas dadas em itens anteriores do presente trabalho. O professor assim se colocou:

“Depende da formação do professor relacionar as disciplinas interrelacionais com o tema.” (Docente)

“Minha formação acadêmica não me permite opinar sobre a questão acima.” (Docente)

Analisando as respostas dadas pelos professores entrevistados, verificamos a revelação de que houve uma predominância de docentes que afirmaram não ter feito uma abordagem das questões sociais do campesinato brasileiro em suas aulas. E mesmo aqueles que responderam ter feito essa abordagem, deixaram lacunas para uma interpretação de que não há uma prática sistemática desse trabalho, pelo fato de se fazerem ressalvas como a de que nem todos os professores fazem esse enfoque. Além disso, ficou claro também que dos professores declarantes da não abordagem da questão, esses transferiram para os componentes curriculares de formação técnica a responsabilidade por tal abordagem, dizendo ainda que estas se sobrepõem às questões políticas.

Os dados acima revelam que, para os docentes, não há uma orientação institucional clara para uma abordagem de questões políticas e sociais na formação dos educandos, sobretudo quando se trata de se desenvolver uma abordagem da problemática social que envolve a realidade desse público majoritário que busca a Escola para obter uma educação de

qualidade; e quando isso ocorre na Instituição ela é feita de forma isolada, realizada e efetuada por alguns professores por escolha própria. Isso nos remete à situação de precariedade do período de formação de alguns docentes que ocorreu no período da ditadura militar. Mas que alguns professores, por sua escolha e proposta de trabalho, fazem a abordagem do tema. Portanto, sem um direcionamento pedagógico institucional e a adoção de uma opção política clara, o tema continua e continuará sendo satanizado dentro da esfera educacional.

5.1.5 O papel do professor na formação do aluno oriundo do campo

Objetivando verificar a capacidade de se desenvolver uma avaliação de sua prática, finalmente foi perguntado aos docentes do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco qual o papel do professor na formação do aluno oriundo do campo. Todos os entrevistados declararam reconhecer que podem contribuir em suas disciplinas para uma formação do aluno oriundo do campo. Porém, poucos demonstraram uma visão política e crítica dos movimentos sociais e do papel de suas disciplinas.

Dentre os que afirmam que contribuem para essa formação destacamos os seguintes depoimentos:

“Proporcionando momentos de discussão de temas relacionados, objetivando uma formação de uma consciência mais crítica.” (Docente)

“Mostrando a devida importância dos movimentos sociais, a qualidade de vida do homem do campo e a importância da produção agrícola nacional.” (Docente)

“Atualizando os alunos quanto às questões sociais e camponesas.” (Docente)

“Através da informação histórica dos fatos ocorridos e na construção do conhecimento da influência que os movimentos sociais no campo trazem para a vida e formação do aluno.” (Docente)

“Acredito que a sala de aula é o ambiente ideal para contribuir para uma formação mais crítica dos alunos. Todavia, é preciso espaço nas instituições para o favorecimento de um maior esclarecimento dos problemas sociais, históricos no campo brasileiro.” (Docente).

Alguns docentes entrevistados falaram de que maneira suas disciplinas tratam o tema das questões sociais no campo, a ponto de contribuir para a formação consciente dos alunos oriundos do meio rural. Podemos destacar os seguintes depoimentos:

“Na minha disciplina (Português, Literatura, Redação) essas questões são discutidas e estudadas a partir da leitura e produção de textos e análise de obras literárias, como por exemplo: *Morte e Vida Severina*, *Vidas Secas*, *Menino de Engenho*, entre outras.” (Docente)

“Buscando interrelacionar os conteúdos da disciplina curricular ministrada com os aspectos relacionados ao campo.” (Docente).

“Dentro da minha disciplina, agroecologia, tento abordar as questões sociais e ambientais, como também a luta pela posse da terra de forma democrática.” (Docente)

Dentre os depoimentos analisados, um chamou nossa atenção pelo fato da ressalva que faz quando diz que a forma de luta no campo é vital, porém desde que não ultrapasse o direito do outro. Que direito ele tenta resguardar? O direito do camponês ou o direito do proprietário de terra? Acreditamos que ficou subentendido, na opinião dos docentes, que a propriedade da terra não deve ser questionada nem mesmo invadida, como ocorre pelos movimentos sociais como o MST. A ressalva denota o quanto tratar dos movimentos sociais, sobretudo aqueles ligado ao campo, sofre suas restrições por parte da sociedade, inclusive de educadores. Vejamos o depoimento:

“Contribuo mostrando aos alunos que toda forma de luta no campo é vital para o desenvolvimento e crescimento local, desde que não ultrapasse o direito do outro.” (Docente)

Mediante os depoimentos analisados, referentes à forma como os docentes podem contribuir, através de suas disciplinas, para a formação do aluno de um modo geral, todos demonstraram esforço e acreditam contribuir, mesmo de maneira isolada, em suas disciplinas para o desenvolvimento de uma visão crítica dos movimentos sociais e na formação do cidadão atuante na sociedade.

Entretanto, no conjunto de respostas a todas as perguntas feitas aos professores do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE, ficaram evidentes alguns questões que merecem uma análise e reflexão.

Se por um lado os professores reconhecem seu papel político pessoal bem como de suas disciplinas na formação crítica e consciente dos alunos oriundos do campo, por outro lado deixa evidente uma deficiência na sua formação acadêmica, resultante da precariedade dos currículos dos cursos de formação, como também uma herança do período da ditadura militar, que na época considerava subversiva a abordagem de temáticas sociais e políticas nos cursos de formação, em especial de questões relacionadas aos movimentos sociais do campo, assunto satanizado pelo poder na época. Entendemos que é necessária uma abordagem nos cursos de formação dos docentes sobre a educação do campo, conforme a visão de Caldart (2008) que assim a define:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, p.71, In SANTOS, 2008)

Outro elemento que ficou bastante evidente nas leituras feitas nos depoimentos pelos professores foi a lacuna de uma orientação didática e pedagógica institucional para uma abordagem das questões sociais do homem do campo, pelas disciplinas que formam o currículo dos cursos técnicos da área agrícola oferecidos pelo referido *Campus*. Esse fato, no nosso entendimento, também contribui de forma efetiva para uma precariedade na formação dos discentes, sobretudo daqueles oriundos do campo, que necessitam de uma abordagem clara de suas problemáticas para que possam compreendê-las e melhor possam intervir para buscar sua solução, além de contribuir para sua fixação em seus ambientes de origem, conforme a visão de Caldart (2008):

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ele diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da via humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. (CALDART, p. 74. In SANTOS, 2008)

Assim, fica clara a necessidade de a Instituição intervir urgentemente e buscar discutir com seus sujeitos uma redefinição de suas políticas de ensino para que a Escola venha, de fato, cumprir com sua função social, tão bem delineada em seus documentos oficiais.

5.2 Os Olhares do Corpo Discente do IFPE - *Campus* Vitória

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise de como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus* de Vitória de Santo Antão e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. Além disso, buscar-se-á identificar como a questão agrária é evidenciada no âmbito do Projeto Político Pedagógico do Instituto, analisando a relação existente entre o ensino tecnológico desenvolvido na Instituição e a discussão da questão agrária, identificando as características do espaço rural e a relação do aluno de zona rural com o seu meio e promovendo estratégias para a inserção da temática da Questão Agrária no currículo escolar dos Institutos Federais.

Para isso, foram aplicados questionários semi-estruturados ao segmento docente e realizadas entrevistas com os alunos concluintes e iniciantes do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE, visando obter respostas para os questionamentos acima mencionados.

Primeiramente serão analisados e discutidos os resultados dos questionários semi-estruturados aplicados aos professores, passando-se, em seguida, à análise e discussão das respostas obtidas a partir das entrevistas feitas com os alunos, iniciando-se com as respostas dos alunos concluintes e finalizando com as respostas dos alunos iniciantes da primeira série do Curso Técnico em Agropecuária, identificando o olhar de cada segmento sobre as questões anteriormente levantadas.

5.2.1 O olhar dos alunos concluintes sobre as questões agrárias

Objetivando identificar como a questão agrária é evidenciada no âmbito do Projeto Político Pedagógico do *Campus* Vitória de Santo Antão, foi perguntado aos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária o que eles entendiam por questão agrária. A análise das respostas desses alunos concluintes nos permitiu constatar que os mesmos fazem, equivocadamente, uma relação da questão agrária com vida no campo e produção agrícola, como bem explicitado na fala de um dos entrevistados:

Ah, eu entendo que questão agrária, assim, tem a ver com a vida do campo, é... produção agrícola, o meio rural, é... as atividades relacionadas à agricultura. (Aluno D)

Outro entrevistado, ao comentar a referida questão, demonstrou ter a mesma visão do primeiro ao dizer que “eu entendo que é tudo aquilo voltado para a área do campo, de... tudo

voltado para a área do campo, área de agricultura, área de animais, pecuária, é isso que eu entendo da área”.

Outro entrevistado relaciona questão agrária com reforma agrária e com questão que envolve o agricultor, conforme a fala transcrita abaixo:

Reforma agrária é relacionado à área rural, relacionado, toda questão que vem a ser do agricultor, de terras, tudo a respeito de solo, e relacionado à produtividade também da área agrícola. (Aluno A)

Porém, observamos que alguns poucos entrevistado fazem ligação da Questão Agrária com divisões de terra, reforma agrária e Movimentos dos Sem Terra, como demonstrado na fala do entrevistado L ao afirmar que “Agrária é que, quando fala agrária já... meio sobre o campo, também na reforma agrária, que são os movimentos do MST, e outros movimentos”.

Oportuno é observarmos a maneira como outros se expressam sobre a temática:

Bem, questão agrária envolve vários campos..., mais importante, vemos as grandes propriedades divididas em pequenos lotes para, para assim, com a doação, esses agricultores, que possam esses, é..., viver de uma agricultura familiar. (Aluno J)

Reforma agrária, agricultura... divisão; a reforma agrária é a divisão de lotes, de propriedades assim... improdutivas que são divididas pra dá aos pobres, é... que não têm condições de ter seus lotes de terra. (Aluno X)

Houve depoimentos de outros alunos que fizeram ligação direta de questão agrária com agricultura e setor rural:

Tudo aquilo que abrange o setor rural, desde, desde a agricultura até a zootecnia. (Aluno P)

Eu entendo que é tudo aquilo voltado para a área do campo, de tudo voltado para a área do campo, área de agricultura, área de animais, pecuária, é isso que eu entendo da área. (Aluno S)

Mais adiante percebemos que outros alunos, em seus depoimentos, demonstram não ter qualquer entendimento sobre questão agrária ao responderem simplesmente “não” à pergunta feita, como foi o caso dos entrevistados T e C. Já outros, deram respostas evasivas, como o entrevistado C1, que disse “Seria, é... tentando melhorar, é... alguma coisa da parte agrícola, do campo agrícola, nesse sentido aí?” e outros entrevistados, como a seguir:

É, seria a divisão de propriedades, terrenos para determinação de plantações? (Aluno D1)

Essa parte de agricultura, esse lado... mais... parte de reforma dos terrenos, essas coisas assim, distribuição, acho que é mais esse lado. (Aluno I1)

Questão agrária vem... alguma coisa sobre terras, é... tem essas disputas de terras também, agrária. (Aluno J1)

Uma resposta de um dos entrevistados nos chamou a atenção, pois o mesmo fez uma ligação da questão agrária com movimentos sociais, como o MST. No entanto, sua fala vem carregada de restrições. Vejamos:

Questão agrária abrangendo uma grande área? Depende, professora, porque vai depender do... como é que se diz... do conteúdo em termo geral. Se for no caso do movimento dos sem terras, aí pronto. Defendo o movimento dos sem terras, por uma parte eu critico eles porque tem muita gente ali envolvida, que a gente sabe que só tá ali pra poder ganhar coisas do Governo, e outra parte, tá certo que existe gente sem condições, aí esse povo eu acho que vai existir isso. Deveria ter uma seleção, assim, o Governo deveria antes de ajudar, fazer uma seleção do povo pra ser ajudado. (Aluno B)

De um modo geral, constatamos que há um desconhecimento por parte dos alunos entrevistados sobre questão agrária, deixando-se revelar que durante sua formação, mesmo considerando que se trata de um curso pertencente ao ensino agrícola, não se tratou da questão de forma sistemática, sem preconceitos. Observamos uma fragilidade dessa formação concernente a movimentos sociais e conflitos no campo na medida em que os entrevistados já são alunos concluintes, muitos dos quais vão atuar profissionalmente na área rural, demonstrando lacunas inconcebíveis durante o período de sua formação.

5.2.2 De que os discentes gostam do mundo rural

Com a intenção de verificar a forma como os alunos do Campus Vitória de Santo Antão se relacionam com o campo, foi perguntado aos mesmos de que eles mais gostam do mundo rural. Analisando as respostas dos entrevistados, constatamos que, de um modo geral, há uma identificação desses entrevistados com o mundo rural e as atividades desenvolvidas no mesmo. Também constatamos nas falas dos entrevistados que os mesmos consideram que esse ambiente pode possibilitar uma vida saudável, sendo importante para seu dia a dia. Além disso, segundo os alunos, sua alimentação é oriunda do mundo rural daí sua importância. Esse dado podemos observar nos seguintes depoimentos:

Mundo rural, o que eu mais gosto é... as atividades feitas nele; tem a ver com a agricultura, é... cuidar dos animais, que é a parte de zootecnia; isso é bom. (Discente D)

Do mundo rural? É... quase tudo assim... eu gosto de animais, assim... das plantas, árvores frutíferas; as árvores em si, ne... que liberam o oxigênio pra gente respirar. (Discente E)

Outro entrevistado comentou também sobre a vida saudável e segura que o campo oferece, como o discente J, que afirmou “A simplicidade, o campo é... por ser uma vida pacata, mais segura e também mais saudável”. Nessa mesma linha de pensamento, obtivemos os seguintes depoimentos:

Do mundo rural, muitas coisas, porque tem muita diversidade, frutas, tudo, enfim... A natureza... Estar em harmonia com a natureza é sempre bom. (Discente L)

Do mundo rural, a tranquilidade, é... a diversidade, assim da fauna, da flora, produtos naturais... (Discente X)

Já outros entrevistados chegam a destacar o mundo rural pela importância dadas aos produtos orgânicos, como observamos na fala do aluno H e B1:

Porque assim... o orgânico, hoje em dia, é uma coisa que tá sendo muito explorada com relação à agricultura do Brasil e em outros países. Orgânico é um produto que não usa veneno, porque o convencional usa. E o orgânico é o que tem que ser mais trabalhado para ajudar com a saúde da comunidade e da população. (Discente H)

Do mundo rural eu gosto do campo de trabalho, da... assim... das condições assim... de vida que ele traz assim... ao meio-ambiente, como é... plantação orgânica, que ele traz. (Discente B1)

Alguns alunos se restringiram a falar das atividades que gosta de fazer no mundo rural, como vemos representada na fala dos entrevistados P “Gosto da parte de horticultura”, e do Q “Eu gosto da parte de cana-de-açúcar e criação de cavalos”. Podemos observar mais alguns depoimentos que retratam essa tendência de associar o mundo rural ao gosto do que eles têm a tendência de trabalhar. Vejamos os seguintes depoimentos:

Eu gosto muito... Eu vou falar a verdade, eu não gosto muito da área de agricultura, sou mais chegado a área de zootecnia, criação de caprino, ovino, bovino... produção de leite, de animais para produção de carne. Eu não sou muito de agricultura não.c(Discente S)

Eu gosto mais da questão da zootecnia, dos animais, trabalhar com os animais. Eu não gosto muito da agricultura não. (Discente H1)

Analisando a fala de um determinado entrevistado, percebemos que o mesmo se refere ao mundo rural como um local que, no imaginário de alguns e do próprio aluno, é um lugar em que não há corrupção, há simplicidade e que os valores são diferentes da cidade. Ou seja, o puro encontra-se no campo e a maldade, a corrupção encontra-se na cidade. Vejamos:

Gosto do jeito simples como se trabalha. Assim, que não tem nada de... como é que se diz que... corrupção, esse negócios assim. (Discente F1)

Mediante os depoimentos obtidos dos discentes concluintes do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Vitória, observamos que de um modo geral os mesmos demonstram uma identificação com o mundo rural. Essa constatação pode revelar que essa identificação está relacionada ao processo de seleção adotado no referido *Campus*, que tem como um dos principais critérios para ingresso nos cursos oferecidos o candidato ser oriundo do meio rural e se identificar com as atividades nele desenvolvidas. Entretanto, se compararmos esses dados com aqueles obtidos na questão anterior, vamos perceber que há uma incoerência, pois como um aluno que gosta e se identifica com o mundo rural e suas atividades apresenta um conhecimento tão deturpado sobre o que é questão agrária? Isso reforça a conclusão de que está havendo uma defasagem na sua formação técnica e política.

5.2.3 De que os discentes gostam do mundo urbano

Com o propósito de verificar os gostos dos alunos em relação ao mundo urbano, com o objetivo estabelecer uma relação com os dados da questão anterior, na entrevista foi perguntado a eles sobre o que mais gostam daquele ambiente. Constatamos que a facilidade de encontrar as coisas, lugares de lazer, avanços tecnológicos e indústrias foram a preferência da maioria. Pudemos constatar esse fato no depoimento do aluno B ao afirmar que “O que é que eu gosto? É a facilidade de achar as coisas”. Os demais entrevistados se colocaram de maneira semelhante. Vejamos:

É... no mundo urbano a pessoa tem muitas coisas pra ver, né? Tem assim, cidades grandes, né? Tem, como Recife, por exemplo, a pessoa pode ir ao Marco Zero, que é um local bonito, tem museus, um cinema, um shopping, uma praiazinha de vez em quando. (Discente E)

No mundo urbano é mais tecnologia, informação... (Discente G)

Mundo urbano é... deixe eu lhe dizer, viu. Festas, é... Festa e também, você nota o desenvolvimento, um desenvolvimento muito alto, assim na questão de indústria, essas coisas. (Discente Q)

É... Apesar de gostar mais da zona rural, o mundo urbano é bom porque é movimento, tudo, tudo também, (risos) de festa... As festas. (risos). (Discente I)

No mundo urbano gosto de sair, ir pra festa, ir assistir um filme no cinema. É... sair com amigos pra ver um filme, e uma coisa assim... (Discente S)

A diversidade de várias coisas. Shopping, praia, é... várias coisas que o cara pode ver indo à cidade. (Discente V)

Acho que assim... a frequência de festa, no mundo rural não tem. Tem festa, mas não tem com tanta frequência do mundo urbano. (Discente X)

Na cidade eu acho que gosto mais da parte do lazer, assim... Lazer. (Risos). Acho que a parte de esporte, a parte de divertir, diversão. (Discente H1)

Entretanto, constatamos entrevistados que, mesmo afirmando que o urbano é bom, em suas falas denotam contradições de valores ao dar destaque aos valores rurais como sendo mais positivos. Outros chegam a afirmar que não veem valor nenhum no mundo urbano. Como foi evidenciado na fala de F1, que disse “Eu não tenho muito do que gostar não, porque existe muita falsidade no mundo urbano”.

O mundo urbano é um mundo também bom, mas é um mundo assim que tem muito lado ruim, é totalmente ao contrário do mundo rural. O mundo urbano tem muita poluição, tem muitas pessoas erradas. Também o que é muito difícil você encontrar na área rural... Eu acho que o valor da área rural é bem mais rico do que o urbano. Porque nem se compara, eu acho que você na vida rural é uma vida mais saudável. (Discente F)

Há uma predominância de opiniões entre os entrevistados de que no mundo urbano é mais fácil o acesso à educação, ao trabalho, à tecnologia. Como disse o entrevistado M “Das tecnologias”. Da mesma maneira como o entrevistado P, que se expressou assim “Do mundo urbano, gosto muito da tecnologia”. Ainda observamos várias falas de entrevistados dando ênfase à tecnologia no meio urbano como fator positivo para nele se viver, o que subentende que o mundo rural não é constituído de tecnologias e quando o é se apresenta em pequena escala. Observamos os seguintes depoimentos:

No mundo urbano é fácil de ter educação, trabalho, trabalho de melhor qualidade. Em vista essas coisas que, acesso à tecnologia, que muitas vezes não é possível no campo. (Discente L)

Eu sou mais chegado à área rural. Mas no mundo urbano a gente pode ter o acesso à tecnologia. A tecnologia, por exemplo, na informática, nas indústrias e no meio de produção. (Discente N)

A gente observa no mundo, é... urbano hoje, o grande desenvolvimento tecnológico, ou seja, as grandes indústrias, os centros educacionais, a gente vê um grande avanço tecnológico na área urbana, o desenvolvimento das empresas. (Discente O)

Do urbano? O que eu mais admiro no mundo urbano é a tecnologia, o avanço da tecnologia, que tem avançado cada vez mais. (Discente R)

Percebe-se na fala dos entrevistados um entendimento geral de que há uma ideia de comodismo no mundo urbano por existir mais facilidade para o acesso às coisas. Como também a ideia de movimento e diversificação. É o que nos diz o aluno A1 em seu depoimento: “Do mundo urbano eu gosto da facilidade, a comodidade das coisas, certo? Tudo muito fácil, muito cômodo”. Esse mesmo dado é observado também nas seguintes falas:

Facilidade do tipo... é... de tudo... a facilidade de conseguir as coisas, é... o material que você precisa, tipo rádio e internet, tenho. Na rural não tem, tem num, mas em todas não tem, né? Num vilarejo tal pode ter. Só isso. (Discente C1)

É mais diversificado, tem várias coisas pra você fazer... Gosto de... tem tudo. (Discente J1)

Analisando os dados dos depoimentos coletados, podemos observar a predominância da ideia de modernidade vinculada ao urbano de modo contundente. Mesmo alguns falando que no campo há tecnologia, mas ressaltam a predominância desta no mundo urbano. Quando os entrevistados se referem ao lazer, festas, é como desconhecesse a cultura e as festas rurais ou pelo menos que não há atrativos para as mesmas. É como se o rural não houvesse diversão. Enfim, que o avanço tecnológico é mais no mundo urbano e que o rural é sinônimo de atraso, refletindo a imagem que durante muito tempo se teve do campo.

Além disso, essa visão de que no mundo rural não há tecnologia e que no urbano é a mesma é encontrada mais uma vez reflete a deformação que esses alunos estão tendo em sua formação profissional, sobretudo considerando que se trata de um curso técnico da área rural. Esse dado deve ser objeto de discussão e de referência para o repensar de uma nova proposta curricular e pedagógica para os cursos.

5.2.4 Relação das disciplinas técnicas com a questão social no campo

Tendo por propósito verificar a relação existente entre as disciplinas da formação técnica e as questões sociais no campo, foi perguntado aos discentes se eles percebiam essa relação. Constatamos que, mesmo a maioria dos entrevistados respondendo afirmativamente, o que se observou foi que eles relacionam tais disciplinas com a agricultura, com a pecuária, enfim, como se dá a produção. Portanto, não fazem uma relação com as questões sociais, como podemos observar na fala dos seguintes sujeitos entrevistados:

Sim. Por causa que aqui ele tá mostrando pra gente passo a passo do que a gente vai encontrar, ou seja, aí ele tá tendo o passo pra poder quando chegar numa propriedade ou no campo a gente já ter uma meta do que e como vai ser o trabalho da gente desenvolvido. (Discente B)

Sim. É assim... As disciplinas aqui, tratam também de respeito ao meio ambiente, à vida no campo, é... trata de modo correto. As disciplinas de acordo com o que acontece no campo. (Discente D)

Sim. Aqui no colégio eles nos guiam para que nós exploremos a agricultura no caminho certo, ter a ideia, formas melhores para crescer e explorar agricultura e pecuária. (Discente G)

Tem, que é relacionada à agricultura; a gente aprende para aplicar lá na zona rural, na terra. (Discente I)

Denotamos, a partir das respostas acima, que alguns entrevistados não entenderam ou não souberam responder à pergunta feita, como foi o caso do entrevistado J1, que disse: "Não, não sei não, professora". Já o entrevistado S disse: "Não sei, professora. Não sei dizer".

Porém, um entrevistado fez uma ligação da sua atuação no campo dando assistência técnica ao agricultor, o que poderá resolver algumas questões sociais. É o pensamento do entrevistado V, que nos disse:

Sim, porque a gente aqui estuda para técnico e a gente vai para o campo exercer essa atividade, dá assistência técnica ao agricultor, passar as várias técnicas pra ele. (Discente V)

Tivemos alguns depoimentos que, respondendo afirmativamente, nos colocou que a parte técnica melhorará o campo e algumas disciplinas abordam a relação trabalhista no meio rural. Esse fato foi observado no depoimento dos discentes Z, que se colocou assim: "Sim, a parte técnica irá melhorar o campo" e o entrevistado A1, que declarou:

Sim. Muitas disciplinas que a gente tem trabalhado hoje, por exemplo, Administração Rural, o planejamento, é... o projeto, é... as relações trabalhistas no meio rural, têm muito a ver sim com as dinâmicas aí; eles, alguns professores, eles dão, enfatizam isso, é... passam pra nós essas matérias aí; há sim uma relação muito grande. (Discente A1)

O depoimento de um dos entrevistados nos chamou a atenção pelo seu cunho de superioridade em relação ao homem do campo. Mesmo de forma contraditória o discente afirmou que o homem do campo tem técnicas, mas é inferior. Ele, o entrevistado, enquanto técnico, possui um conhecimento técnico superior. Vejamos o depoimento:

Sim. Porque todas as pessoas do campo, assim, eles têm uma parte técnica dele, só que a gente como é técnico, a gente é mais avançado, entendeu? E ele sabe fazer o trabalho deles da forma deles, mas isso ainda é uma forma técnica. (Entrevistado B1)

Consideramos, após a análise, que a maioria dos alunos entrevistados faz uma relação equivocada entre as questões sociais no campo com as atividades agrícolas desenvolvidas nele, ficando subentendido que esses alunos não têm um entendimento claro do que sejam de fato questões sociais no campo ou mesmo que tenham algum conhecimento sobre eles. Isso, mais uma vez, reflete uma defasagem na formação técnica e política desses alunos, resultante de um estrutura curricular equivocada, demandando uma rediscussão desse modelo de ensino técnico e profissional.

5.2.5 A visão dos discentes sobre as lutas ocorridas no campo

Na entrevista foi indagado aos discentes concluintes se os mesmos já ouviram falar sobre as lutas ocorridas no campo. A maioria respondeu afirmativamente. No entanto, alguns deles, mesmo respondendo afirmativamente, não se lembram como tomaram conhecimento dessas lutas. Observamos que uma minoria faz uma ligação das lutas ocorridas no campo com o MST, claramente expresso no depoimento do entrevistado S, que disse “eu já ouvi falar em questão de luta por causa, por conta de terra, disputando terras”; e também no depoimento do entrevistado U, ao afirmar que “na maioria dos casos é a questão do MST, Movimento dos Sem Terra”. Seguindo o mesmo pensamento, tivemos o entrevistado G, que afirmou: “É... o MST mesmo; é... luta para ter algum pedaço de terra pra que se explore”. Vejamos outros depoimentos que seguem a mesma linha de pensamento:

Foi até na fazenda de um parente meu, onde alguns movimentos sem terra queriam invadir as terras, aí, devido a isso, teve várias confusões, até tiroteios, até a polícia teve no meio. (Discente B)

Eu já ouvi muito da parte... principalmente da parte de assentamentos do Movimento Sem Terra; há um grande conflito, nessas, nesse, no direito de entrada, tentando conseguir o direito da terra, de produzir nesses terrenos. (Discente N)

Há depoimentos que se referem a ouvir dizer, ouvir falar, como verificamos na expressão do entrevistado F “Já, já ouvi falar”; e do entrevistado H, que já ouviu algo sobre essas lutas, ao declarar que “Um pouco já ouvi falar, pouquinho só, mas já ouvi”. Ainda temos o entrevistado E, que se refere às lutas dos Sem Terra. Vejamos o que o mesmo disse:

Eu já ouvi falar dos... assim... dos sem terra, né? São povos assim... que... como diz o nome, eles não têm terras, aliás, às vezes eles invadem territórios que não são deles. (Discente E)

Dentre os que responderam já ter ouvido falar sobre lutas no campo, foi perguntado aos mesmos se eles lembravam onde tomaram conhecimento dessas lutas. Eles responderam que não lembravam. Esse fato pode ser observado em depoimentos como o do entrevistado J, que falou: “Já, de alguns conflitos é... por território, terras. Não lembro não”. Por outro lado, o entrevistado K respondeu também de forma similar ao afirmar: “Já. Onde não sei, lembro que é sobre pedaços de terra, que brigam pra ter, pra plantar”. Já o entrevistado R nos disse: “Não exatamente, mas já ouvi falar alguma coisa sobre a luta dos camponeses”.

Dentre os que responderam afirmativamente à pergunta feita, temos um depoente que nos relatou sobre a luta em sua cidade dos produtores rurais contra usineiros. Vejamos o relato do entrevistado A1:

Sim, várias lutas ocorridas no campo. Na minha cidade, por exemplo, Ribeirão, é... pequenos produtores de hortaliças, certo, tiveram problemas com usineiros, certo, porque queriam as terras deles, então se reuniram, eles fizeram greve, foram às ruas, entraram na justiça, foi uma briga muito grande. Me lembro como se fosse hoje, eu acho que faz uns três anos atrás. (Discente A1)

Tivemos também um entrevistado identificado como L que nos falou da Liga Camponesa, mais precisamente da liga camponesa de Vitória de Santo Antão, que ficou conhecida mundialmente como a Liga de Galileia. Vejamos o que o discente nos disse:

Bastante. É... No Engenho da... nos engenhos aqui de Vitória, sempre a gente escuta relatos sobre até as Ligas Camponesas que também é falada. (Discente L)

Analisando as respostas dos alunos, constatamos que, mesmo eles sendo concluintes e apesar de a maioria ter conhecimento das lutas empreendidas pelo MST, eles não têm uma visão geral das lutas travadas no campo através dos anos, pelo menos do ponto de vista social e político. Esse dado é extremamente preocupante considerando que o curso técnico que fazem está diretamente relacionado com as atividades rurais, requerendo desses alunos um conhecimento mínimo da realidade na qual vão desempenhar suas funções profissionais. É mais uma constatação de que a formatação curricular desses cursos precisam ser urgentemente revistas para que as escolas possam oferecer uma formação profissional competente e coerente com as demandas da sociedade.

5.2.6 A percepção dos alunos sobre as ligas camponesas

Objetivando observar como os alunos dos cursos técnicos agrícolas veem as famosas ligas camponesas, foi perguntado se esses discentes tinham conhecimento dessas organizações e de que maneira obtiveram esse conhecimento. Mediante as entrevistas realizadas e as respostas obtidas, percebemos uma predominância das respostas afirmativas. Os entrevistados que responderam afirmativamente alegaram ter tomado conhecimento aqui no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão, durante um minicurso realizado sobre as Ligas Camponesas, mais precisamente sobre a Liga de Galileia. É bom salientar que esse minicurso fora oferecido aos alunos concluintes no ano de 2009. Esse dado pode ser constatado no depoimento do entrevistado C ao afirmar que “Já. Aqui na Escola mesmo”. Seguindo o mesmo raciocínio, temos o entrevistado D, que nos disse: “Sim. Aqui na Escola, com as aulas que a professora Salete nos deu”. Enquanto que o entrevistado L afirmou: “Já. Aqui na Escola”. O entrevistado A1 nos disse: “Aqui no colégio mesmo, a senhora falando”, e o B1 declarou que “Já, no colégio, aqui, na sala de aula”. É oportuno observarmos ainda as falas do aluno P, que declarou “Justamente, as ligas camponesas foi um curso, um minicurso ministrado pela senhora, não foi?”

Pudemos constatar que mesmo um aluno que não fez o citado mini-curso tomou conhecimento sobre as ligas camponesas, pois antes não tinha ouvido falar sobre essas organizações. Vejamos a fala do entrevistado Q ao afirmar que:

Já. Já, que a senhora até fez uma viagem tal, tinha um cursinho pra turma do 3º ano. Não pude estar presente não, tava fazendo dois relatórios e um trabalho. Não, antes disso não. (Discente Q)

Observamos que alguns entrevistados, mesmo respondendo afirmativamente, não souberam dizer onde tomaram conhecimento ou não lembraram ao ser perguntado. Pudemos constatar esse dado nos depoimentos do entrevistado N ao se expressar assim: “Ligas Camponesas... Já ouvi falar um pouco. Não, não, no momento não tenho lembrança”. Já o entrevistado T disse: “Já ouvi falar, mas poder explicar não... Lembro aonde não”. E o entrevistado X afirmou que: “Já. Não lembro precisamente, mas já ouvi falar”.

Outros entrevistados responderam simplesmente que não tinham ouvido falar sobre as ligas camponesas, sem justificar ou explicar. Como foi o caso dos entrevistados A, B, E, F, G, J, K, R, S, U e V.

Numa visão geral, constatamos que a maioria dos entrevistados respondeu que já tinha ouvido falar das ligas camponesas e que esse conhecimento era um reflexo do minicurso que

fora oferecido aos alunos concluintes. Como esses alunos foram o alvo dessa pesquisa, daí a resposta ser positiva. No entanto, é bom ressaltar que antes os mesmos discentes durante sua formação não tiveram acesso ou mesmo conhecimento sobre as ligas camponesas. O que evidencia a apropriação da questão no final de sua formação e de modo extracurricular. Outro dado importante que merece uma análise é o fato de essa formação política ter sido fruto de uma ação isolada de uma professora de História que, mesmo sendo considerado relevante para a formação do educando, entendemos que deveria ser um conteúdo programático curricular ou transversal para ser trabalhado por um conjunto de disciplinas.

5.2.7 De que maneira a questão agrária é vivenciada no IFPE - *Campus Vitória*

Intencionando verificar de que maneiras as questões agrárias são vivenciadas nos ambientes escolares durante sua formação, foi perguntado aos alunos concluintes se eles vivenciavam essa temática em seus currículos. Observamos através das entrevistas realizadas que a temática deveria ser mais abordada, conforme as palavras do entrevistado B:

Eu acho que deveria ser mais abordada, não quer dizer que eu tô dizendo que não é abordada, mas pra mim eu acho que deveria ser uma solução onde a gente deveria ter, é... mais trabalhado sobre isso. (Discente B)

Por outro lado, outros entrevistados não souberam informar ou responder a pergunta feita, como evidenciado nos seguintes depoimentos:

É... bem... (risos). (Discente D)
Não sei não. Não sei dizer não. (Discente M)
Eu estou por fora. (Discente Z)
Não sei. (Discente C1)

Observamos também que alguns entrevistados confundem as questões agrárias com as práticas agrícolas e agropecuárias desenvolvidas no campo. Vejamos as falas dos discentes:

É... a questão agrária aqui, eu acho que ela é vivenciada no dia a dia, assim, né, porque a gente, assim, a gente estuda aqui, passa o dia aqui, a gente tem aulas no campo, tem às vezes práticas, até a gente andando pela escola mesmo, a gente vê assim, plantações, vê a horta, vê os animais, eu acho que é isso. (Discente E)

Ela é dividida em várias partes, agricultura, tem a pecuária, são bem divididas, mas tem áreas que podia ser mais divididas, mais exploradas e não são. (Discente G)

É uma questão assim, voltada a passar informações. As informações voltadas à área de agropecuária, campo, culturas, como se trabalhar... (Discente U)

Houve depoimentos afirmando que as disciplinas técnicas são pouco exploradas e não têm práticas; um pronunciamento predominante. Esse dado pode ser constatado nas falas dos seguintes entrevistados:

Assim, não é um pouco explorado, né, até por conta do pequeno local onde nós vivemos, mas assim, está sendo trabalhado em cima disso aí, para que provavelmente, futuramente, venha melhorar. (Discente H)

Eu acho que tá crescendo agora, num tem muito... (Discente I)

É vivenciada de maneira só... é... teórica, em maior parte teórica. (Discente P)

Deixe eu ver viu, é tipo assim... é... tudo hoje, a maioria das coisas em nosso colégio tá sendo terceirizado; o aluno ele não tá tendo tanto contato com a questão de produção na área, essas coisas todinhas, a questão, o aluno no campo tá sendo só na sala e alguns professores levam a gente no campo pra viver, é... conhecer alguma coisa tal, mas não é tão frequente não, é bem raro. (Discente Q)

Mais ou menos, acho que ela não vivencia muito a questão agrária, ela visa mais uma formação, é... teórica e não prática, e a reforma agrária é mais questão prática. (Discente R)

É uma questão que, a gente num... a gente entende na teoria, mas não tem muita prática, deveria ter mais prática, porque a gente tá se formando técnico agora e tem que ter mais prática, num tem muita prática aqui. (Discente S)

Em minha opinião, eu acho que não é bem aprofundada não, é pouco aprofundada. Só vê só o básico. (Discente E1)

Porém, um entrevistado chamou a atenção para as mudanças estruturais e curriculares ocorridas na Escola na década que está terminando e chega a defender o modelo de Escola-Fazenda, sistema introduzido na época da chamada “Revolução Verde” em que, para esse aluno, havia mais aulas práticas do que hoje. Vejamos a fala do discente A1:

A questão agrária tem muito o que se melhorar, eu... a mudança da tecnologia dessa escola, antigamente era escola-fazenda, certo, onde a gente vivia, os alunos vivenciavam muito as práticas, não que a gente não viva, mas que a gente vive em menor escala. Então, eu acho que se é uma escola, um instituto de campo agrícola, a gente deveria enfatizar, primeiramente, ensino profissional e muito mais prática nesse ensino. Porque a gente sente aí uma defasagem muito grande. (Discente A1)

De um modo geral, observamos nas entrelinhas dos depoimentos dos alunos que as questões agrárias não são vivenciadas durante sua formação e o que os discentes afirmaram que, mesmo pouco explorada ou vivenciada, essa temática está se restringindo às disciplinas técnicas de agricultura e agropecuária. Mais uma vez vem a constatação de que a formação política desses alunos como cidadãos críticos e conscientes de seu papel social como técnicos está deixando a desejar, e que isso é fruto das lacunas existentes no currículo de seus cursos.

5.2.8 Como os alunos enxergam o MST

Visando consolidar a construção do perfil dos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE e melhor possamos tirar nossas conclusões acerca dos objetivos propostos com o presente trabalho, perguntamos a esses alunos que visão eles tinham do MST enquanto um movimento político e social. As respostas obtidas diante das entrevistas revelaram uma visão predominantemente conservadora em relação ao MST. Já alguns entrevistados chegaram a falar sobre essa instituição sem criticar ou mesmo defendê-la, como podemos observar nas seguintes falas:

Assim, entendo os trabalhadores que precisam de um lugar pra sobreviver, de uma área pra se trabalhar, pra se cuidar da família. É isso que eu entendo. (Discente C)

Assim, o que eu entendo é um movimento que não tem um lugar para morar, aí por isso assim... eles têm... eles invadem aquelas terras pra cultivar na área da agricultura e pecuária, pra sobreviver, né, ou seja, assim, eles vivem da agricultura familiar. (Discente H)

De agricultores que moram na zona rural e não têm terra para trabalhar e tão lutando para conseguir. (Discente I)

No entanto, constatamos que a maioria dos discentes faz severas críticas ao MST, afirmando que nele há infiltração de pessoas ambiciosas com o objetivo de angariar dinheiro e quando obtêm as terras as vendem. E que os mesmos são atrevidos. Podemos elencar alguns discentes que demonstram tal visão. Vejamos:

Bem, é como eu disse logo no começo por causa de que lá tem vários tipos de pessoas, onde a gente sabe que tem uma boa parte deles que só tão ali por interesse, mas tem uma boa condição e tão lá só pra poder ganhar mais e mais dinheiro, ou seja, aquelas pessoas que têm o olho grande. Mas também não tô descartando a hipótese de ter gente que necessita de fazer aquele movimento. (Discente B)

Eu acho uma coisa errada, porque não tem cabimento você, por exemplo, eu não tenho terra, não tenho um lugar onde morar, eu vou invadir de uma pessoa que trabalhou, assim, talvez, uma vida inteira pra conseguir aquilo, invadir lá, tentar tomar, entrar de posse, pegar a terra. Eu acho isso errado, depredar. Eu não acho isso certo não. (Discente E)

Eu entendo que ali tem muita gente que se aproveita, feito, é, tem muita gente que se aproveita que, não é naquela intenção de querer aquilo, é outras intenções, se aproveita daquele fato. (Discente S)

Eu acho bonito certo, uma pessoa lutar pela divisão de terra, pela... tanta gente com muita terra e pouca gente com nada; então eu acho bonito o movimento, mas muitos no meio dos Sem Terra, a questão é que eles vendem; na verdade, eu sou própria testemunha disso. Lá em Ribeirão, por exemplo, que conseguiram arrecadar alguns hectares de terra, um grupo sem terra, mas venderam pra usina. Vê que absurdo! (Discente A1)

Eu acho... eu não sou... não apoio porque, se eu... um fazendeiro por exemplo, tem aquela propriedade, eu sei que tá sem nada plantando lá, jogado fora aquela terra, mas quem comprou foi o dono, foi o fazendeiro, né, foi ele que suou pra ter aquilo, eu acho errado ele perder pros sem terras, essas, as terras. (Discente Z)

Eu acho errado. Uma coisa que não devia acontecer, essa desapropriação de produtores, tipo, tem a sua terra, é invadida por esse povo, esse pessoal aí, esse pessoal, eu acho uma coisa totalmente errada. (Discente C1)

Assim, que muitas vezes eles invadem terra, assim que ainda estão plantada, como teve essa da fazenda, que eles derrubaram com tratores a plantação de laranja, derrubaram não sei quantos pés de laranja. (Discente F1)

Eu acho esse pessoal do Movimento dos Sem Terra atrevido, assim, por uma parte assim, às vezes eles... na pista por ali, eles param todo mundo, botam borracha, queimam ali, por questão de terra, acho que eles estão errados, eu acho. (Discente H1)

Através das falas dos discentes, detectamos que sua visão sobre o MST é aquela construída e transmitida através da mídia, da grande imprensa, sobretudo da TV. E quando perguntados como eles tomaram conhecimento da ação do MST, todos responderam que foi através da mídia.

Foi perguntado também se os alunos achavam positiva a luta desenvolvida do MST. A maioria respondeu negativamente, portanto criticando o movimento de maneira mordaz, como observado através dos seguintes depoimentos:

Trairagem, é uma safadeza, porque têm pessoas que tão se aproveitando é... desse movimento para usar como uma fraude, é... enriquecer nesse movimento. Agora, é... muitas pessoas realmente, é... precisam e não estão lá, porque às vezes tem um peixe grande, que não quer deixar essas pessoas entrar, porque vê que elas tem necessidade e por uma coisa e outra, e que também eles não, não usam do dinheiro que eles recebem de uma maneira correta, porque eles recebem um dinheiro para plantar, criação de animais, tal, e não usam da forma adequada. No momento, assim, a imagem que passa do MST pras pessoas é uma imagem ruim. Pelo menos pra mim assim, né? Aquelas greves, aqueles conflitos... É a televisão. É a mídia. (Discente Q)

Eu vejo de forma errada, sem terra, invadir propriedade dos outros, eu acho isso aí é uma grande dificuldade, que o governo não desse terra pra esse povo, então ele vai invadir propriedade de outras pessoas. Televisão, jornal, ou é... É, pela mídia. (Discente V)

Seria um grupo de pessoas que, por não ter um local ideal para suas plantações, tem a opção de ter que invadir propriedades para sustentar sua família. Depende da ocasião porque às vezes tem até coisa que passa na televisão, violência, ato de vandalismo, pelo uma parte é errado. (Discente D1)

Há outro grupo de entrevistados que defende a luta do MST e que, ao ser indagado se acha positiva a luta do MST, eles responderam afirmativamente, como podemos constatar nos depoimentos seguintes:

MST é um movimento que ajuda as pessoas, os... é um movimento que as pessoas se reúnem para discutir aqueles pedaços de terra que não têm dono e eles querem assim, produzir algo, eles... (Discente D)

Eu acho que é uma luta por terra, porque eu acho que é um direito que ele tem, dele ter um pedaço de terra que muitas vezes não tem condições de comprar. Muitas vezes têm aquelas pessoas que têm vontade de produzir, mas infelizmente não têm um pedaço de terra. Aí qual é o dele? Ele vai atrás, busca, vai, tenta, luta, até conseguir o seu pedaço de terra pra poder começar sua vida. (Discente F)

Eu vejo de uma forma que eles lutam ali por a questão de uma melhoria, por um pedaço de terra, ou seja, eles têm aquela vontade de, de ter uma propriedade, de produzir, ou seja, voltar a produzir, a criar, criar sua própria propriedade, sua pequena propriedade. (Discente O)

É, uma ajuda pro pessoal do campo, que não tem condição de ter uma propriedade, um pedaço de terra pra... é... poder fazer seus plantios e tirar uma renda dali. (Discente R)

Eu entendo como um movimento humano, apesar de não ter muito apoio nem recurso. Positivo, apesar de não ter muito apoio. (Discente E1)

Dentro dessa linha de defesa da luta do MST, houve os que a defenderam, porém com limites. Vejamos as opiniões:

É uma coisa boa, mas dentro dos limites, e, quando se há terras que devem ser realmente desapropriadas, e não invadir as terras onde já tem dono, seus proprietários. (Discente K)

É um pessoal que quer ter sua terra e não tem condições de adquirir comprando; precisa plantar, são agricultores, é a única coisa que sabem fazer. Mas também, acho que tem vez que eles extrapolam do limite, fazendo coisa errada demais. (Discente M)

Constatamos que outros discentes foram contraditórios, como nos seguintes relatos:

É um movimento meio complicado porque querem terras que não são deles, mas são terras que não são exploradas e eles querem ser exploradas que deviam ser, né, e não são. Válida a luta. Que ele não tem né, mas querem a terra que só não são deles, mas querem ser explorada. (Discente G)

Entendo assim que, às vezes, têm alguns no meio que não estão bem necessitados, mas entram pra fazer parte e tentar conseguir algo melhor, mas na verdade às vezes se torna... se torna um atraso pra eles. Eu acho válido, porque ali eles estão tentando conseguir um direito deles, um direito pela terra. (Discente N)

Assim, eu entendo um lado positivo e um lado negativo. O positivo seria acolher aquelas pessoas que não têm condições nenhuma de terem suas residências, seu... suas propriedades pra que haja um... pra que haja um desenvolvimento daquelas famílias que necessitam de verdade. E o lado negativo é que entre essas pessoas que necessitam existe a corrupção, aquelas pessoas que não necessitam, mas correm atrás de um jeito ou de outro pra sair no lucro. (Discente P)

Eu entendo, é... são pessoas que não têm onde se abrigar, estão à procura de um novo lar. Tem umas partes que é legal outras não, né, tipo invadir o terreno dos outros, totalmente errado. (Discente T)

Eu entendo assim, que eles estão certos de fazer o que eles fazem, por uma parte, só que não assim... dessa forma que eles expressam, assim... com violência, não tá correto. Mas eles estão certos de pedir os seus direitos ao Governo Brasileiro. (Discente B1)

Ah, ta... o que é que eu acho. É, sei lá..., acho por parte é bom, acho que parte sei lá... tem muita confusão, muita coisa assim, só o que é bom porque tem gente que não tem terra, mas também aproveita as terras de maneira errada. É assim... ter a terra só por ter e não faz nada ou então pega e depois vende e não aproveita, aí volta pra estaca zero praticamente. (Discente I1)

Fazendo-se uma análise crítica dos conteúdos dessas falas dos entrevistados, vamos observar que nelas há uma predominância de críticas ao MST por parte dos discentes. A maioria tem sua opinião em relação ao MST não calcada numa posição política construída conscientemente, mas formada a partir das influências exercidas pela grande mídia, o que reflete uma ausência de debates ou informações dentro do ambiente escolar concernente ao assunto. Mesmo em um Instituto Federal Tecnológico com tradição no ensino agrícola o que se observa são alunos concluintes com opinião extremamente conservadora. São pertinentes algumas indagações: por que os alunos com esse pensamento tão conservador? Os mesmos são filhos de proprietários de terra? Ou herdaram o pensamento dominante de que a propriedade privada é intocável? Até que ponto durante a sua formação foram questionadas tais posturas? Mais uma vez constata-se uma falha no processo de formação desses jovens, fruto de equívocos ou lacunas na estrutura curricular. Portanto, somente a minoria dos entrevistados tem uma visão positiva do MST, embora havendo os que defendem suas lutas, mas colocando-se limites.

5.2.9 Os elementos que compõem o espaço rural e o espaço urbano

Visando ainda observar até que ponto a formação obtida pelos alunos está contribuindo para a construção de uma identidade rural, foi perguntado aos mesmos se eles saberiam diferenciar os elementos que compõem o espaço rural e o urbano. A partir das respostas obtidas, foi observado que alguns discentes disseram simplesmente que não saberiam responder, como foi o caso do entrevistado A. Já outros disseram não saber a resposta. Vejamos como os alunos entrevistados se colocaram:

Os elementos, sei explicar não, professora, sei que tem uma diferença... (Discentes T)

Os elementos que compõem o espaço rural? Não sei. (Entrevistado C1)

Não sei explicar não. (Discente D1)

Tenho nem ideia. (Discente J1)

Mas foi constatado na fala de alguns entrevistados que eles fazem a ligação do espaço rural com a produção agrícola e o espaço urbano com a industrialização, levando a um êxodo rural. Vejamos alguns dos pronunciamentos:

Assim, o rural tá ligado à área de produção e o urbano tá na área de industrialização, as indústrias; e hoje em dia o que está acontecendo mais é o povo saindo do rural pra ir pro urbano, né. O que tá acontecendo é o êxodo rural. (Discente C)

Cultivo eu acho, o espaço rural é os cultivos de plantações, e o urbano é mais as indústrias. (Discente F1)

Outros discentes associam o espaço rural ao ar puro, à vida simples, enquanto que o urbano está ligado à poluição e contaminação, à agitação. Vejamos as seguintes respostas:

Bem, no espaço rural a pessoa encontra é, plantações, criações de animais. E já no espaço urbano a pessoa só encontra aquele tipo de poluição, prédios. Tem vários tipos de poluição, quando eu digo é poluição sonora, poluição do ambiente, do ar. Agora eu provavelmente preferia mais o ar urbano, porque é aquele ar mais simples. (Discente B)

Bom, o espaço rural é... são o que... são aquelas que você olha assim, acorda de manhã, vê aquela paisagem verde, é... aquele cheiro, até o ar parece ser diferente, não tem aquela coisa urbana que é cheio de poluição, poluição sonora, poluição do ar, eu acho que é isso. (Discente E)

O espaço rural: animais, natureza, beleza. Área urbana vê mais assim, prédio, muitas pessoas, como na área rural nós temos as pessoas, temos muito mais animais, essa troca. E a área urbana é um lugar que tem muita contaminação, totalmente diferente da área rural. (Discente F)

Os elementos do espaço rural, o mais simples posso dizer é a vegetação, o ar que é mais limpo. E na zona assim urbana, o ar assim, é mais poluído, há mais barulho, ruídos. (Discente B1)

Da zona rural, é a natureza que se encontra, que tem pra gente colher, plantar e colher. E na zona urbana é mais aquele movimento, aquela agitação e tal. (Discente I)

Bem, no espaço rural a gente tem a natureza envolvendo todas as espécies de fauna, flora e várias outras biodiversidades. Já no espaço urbano, temos a questão da movimentação, das populações mais intensas e várias outras atividades que ocupam mais o nosso tempo. (Discente J)

Analisando as respostas das entrevistas, constatamos que algumas chamam a atenção por equivocadamente afirmarem que a tecnologia encontra-se no espaço urbano, como é o caso do entrevistado M, ao dizer que “O urbano já vem a parte da industrialização, parte da tecnologia”, fato que também se observa na fala dos seguintes entrevistados:

Os elementos que compõem o espaço rural é exatamente esse, a agricultura, zootecnia, pecuária. E os que compõem o espaço urbano é a tecnologia, os avanços... (Entrevistado U)

Acho que a parte do rural seria o quê, os animais, agricultura, a parte da produção de alimentos, essas coisas assim. E do espaço urbano seria mais a parte de tecnologia... informatizado, essa parte assim. (Entrevistado I1)

Ainda encontramos algumas referências de que as escolas encontram-se mais no ambiente urbano, como foi demonstrado nas falas dos entrevistados P e Q:

O espaço rural é predominantemente composto de agricultura, mais parte natureza; florestas, matas, semi-árido ou não. O urbano vem mais o físico no, caso prédios, casas, a maioria das escolas permanece no urbano. (Discente P)

O espaço urbano é tipo... é... urbanização, mecanização, é transportes, é a educação. Na área rural, a educação também está presente, é criações, plantações, é... essas coisas assim. (Discente Q)

Sempre há uma visão de que o desenvolvimento, o avanço tecnológico são elementos urbanos, como referenciados nos pronunciamentos seguintes:

O espaço rural é a atividade do campo, e o urbano é o desenvolvimento. (Discente V)

Rural... campo, natureza, é... as plantações, as... as..., é... tranquilidade. E o urbano é trânsito, é festas, é... como é que eu posso dizer... é arquitetura mais avançada, essas coisas. (Discente X).

Ao analisar o conjunto de respostas sobre os elementos que compõem o mundo rural e o urbano, concluímos que uma parcela significativa dos alunos concluintes não soube responder o que compõe esses dois espaços. Isso é preocupante uma vez que esses entrevistados estão concluindo um curso técnico ligado ao mundo rural. Isso pode representar uma falta de discussão sobre a questão durante sua formação profissional, refletindo numa falha quanto ao aspecto de construção de uma identidade rural nos educandos dos cursos agrícolas. Conclui-se com isso que a Escola, da maneira como vem conduzindo as atividades pedagógicas está deixando de cumprir seu papel institucional, sobretudo no que se refere à formação de profissionais para atuar nas áreas de produção rural e nela se fixarem, preferencialmente, sentindo-se bem. E para isso, entendemos que um caminho a ser trilhado pela Escola é contribuir para a construção de uma identidade no aluno que favoreça sua fixação no meio onde trabalha.

5.2.10 O olhar dos alunos iniciantes sobre as questões agrárias

Objetivando captar o entendimento dos alunos iniciantes de 2010 do Curso Técnico em Agropecuária, do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco sobre questão agrária, foi perguntado a esses discentes o que eles entendiam sobre o assunto. Salientamos que a escolha dos alunos para essa entrevista recaiu sobre a turma da primeira série F por contar com um maior número de discentes oriundos do campo. A proposta foi observar a visão que os mesmos trouxeram de seu meio social e seu futuro campo de atuação profissional.

Após as entrevistas, observou-se que houve uma predominância de discentes que demonstraram não ter nenhum entendimento sobre o tema abordado. Eles disseram objetivamente que não sabem nada sobre a questão agrária, a exemplo dos entrevistados A, B e D. Seguindo essa mesma linha de pensamento, tivemos os seguintes depoimentos:

Entendo nada. (Entrevistado M)

Acho que nada. Nada. (Entrevistado N)

De questão agrária, não. (Entrevistado P)

O que eu entendo? Nada. (Entrevistado U)

Outro grupo de entrevistados fez referência de questão agrária como sendo terra, campo, agropecuária e agricultura, e ainda produção de alimentos. Vejamos as respostas:

Questão agrária? Não sei bem dizer assim, acho que é trabalho com campo, essa parte assim ligada com os animais; é, na produção de alimentos, né? de pessoas, né? Que... essa parte da turma que trabalha com... no ambiente rural, né? (Entrevistado G)

São questões ligadas ao campo, é, a parte rural. (Entrevistado H)

Entendo alguma coisa assim, agrícola, de campo, é plantações, é alguma coisa agrícola. (Entrevistado Z)

É questão relacionada à terra, campo, o que a gente vê aqui né? no colégio. (Entrevistado B1)

Entretanto, um dos discentes, de maneira espontânea, fez menção ao MST, e outro relacionou questão agrária com a divisão de terras, e mesmo assim respondeu indagando. Vejamos os seguintes pronunciamentos:

Eu entendo que [...] agrária é [...] o MST, não é isso? E muitas e muitas outras coisas assim. (Entrevistado T)

Divisão de terras? (Entrevistado V)

Mediante as respostas dadas, observamos por parte dos alunos uma falta de conhecimento, por mais elementar que seja, referente à temática em questão. Portanto, fazendo uma comparação com os alunos do 3º anos, já se observa certo avanço na visão sobre o agrário, sobre os movimentos sociais.

5.2.11 O olhar do aluno iniciante sobre o mundo rural

Em seguida, indagamos aos entrevistados sobre o que os mesmos gostam do mundo rural. Após as respostas percebemos que eles apresentam certa identificação com o mundo rural. Vejamos os seguintes depoimentos:

É, tudo. Os animais, as plantas, tudo. Eu gosto de tudo do mundo rural. (Entrevistado A)

É, o que eu gosto é, das árvores, das plantações, dos canaviais, é, da paisagem verde. (Entrevistado D)

De tudo, animais, o campo, assim, o campo em geral. (Entrevistado E)

Gosto do contato com a terra, contato da terra com a natureza, né? Com as plantas, com os animais. (Entrevistado G)

De tudo, tudo do mundo rural. O plantio, o cultivo, o que a gente come do plantio. (Entrevistado N)

De tudo. Trabalhar com animais, trabalhar com a terra. (Entrevistado O)

Do mundo rural? Os animais, a natureza, plantações, essas coisas. (Entrevistado V)

Ainda sobre a mesma pergunta, dentre os entrevistados, um se destacou se identificando como filho de agricultor, fato que não havíamos observado até então. Vejamos o que o entrevistado L nos disse:

Eu gosto da agricultura porque sou filho de agricultor, trabalhei na agricultura e ainda trabalho, e me identifico com essa área.

Alguns entrevistados relacionam o gostar do campo com o gostar da produção, como foi o caso dos entrevistados Q e R. Vejamos:

Da forma de ser como são produzidas as plantas, os legumes, os vegetais. (Entrevistado Q)

Gosto das frutas, de tudo que tem na agricultura. (Entrevistado R)

Outro aluno entrevistado afirmou gostar do mundo rural pelo fato de o ambiente ser mais calmo. É como se coloca o entrevistado A1:

Mundo rural? [...] assim, o conviver da gente, que é melhor do que na cidade, é mais ar livre, mais calmo, dá pra pessoa brincar, andar, conversar.

5.2.12 O olhar do aluno iniciante sobre o mundo urbano

Com relação ao que os entrevistados gostam do mundo urbano, tivemos vários pronunciamentos de que o urbano está ligado à tecnologia e ao acesso à Internet. Esse dado foi constatado nas falas dos seguintes entrevistados:

Do mundo urbano eu gosto muito assim... das tecnologias, agora assim, é... computador, tipo assim... festas, coisas assim, balada. (Entrevistado B)

É... tecnologia. (Entrevistado C)

Tecnologia. (Entrevistado R)

Ainda com relação ao mundo urbano, houve alguns entrevistados que se declararam não gostar desse ambiente, falando de maneira contundente preferir o mundo rural. Vejamos os seguintes depoimentos:

Quase nada, mas eu gosto de algumas coisas. (Entrevistado E)

Nada gosto, sou do interior. (Entrevistado N)

Não, não sou, não gosto de muita gente, de tá ardeado. Eu sou mais de tá na fazenda, cuidando dos animais. (Entrevistado O)

Não tenho muito conhecimento não, da cidade não. Nada me atrai não. (Entrevistado P)

Da cidade? Não, eu não gosto muito da cidade, não. Eu gosto mais do rural mesmo. A cidade é bom assim, tem mais desenvolvimento, você pra conseguir uma coisa tem mais facilidade do que no rural, mas eu não gosto muito não. (Entrevistado V)

Do, do mundo urbano? Gosto muito não, sou mais rural. (Entrevistado X)

Outros entrevistados relacionam o gostar do ambiente urbano com o lazer e a facilidade de locomoção. Esse dado encontramos bem claro nos seguintes depoimentos:

A facilidade de você ter tudo na mão, você querer uma coisa é só você ir ali e você comprar, e até a facilidade de locomoção que não se tem tanto na parte rural. (Entrevistado H)

Urbano? Assim, é mais fácil das pessoas irem pros cantos, transporte... (Entrevistado I)

Eu gosto da cidade, eu gosto de me divertir, assim no fim de semana, quando tenho tempo; da cidade também, das culturas, gosto de passear, gosto de observar as coisas, de analisar a cidade. (Entrevistado K)

As festas, né? (Entrevistado M)

Das cidades, das praias, das festas também, né? (Entrevistado Q)

Houve entrevistados que destacaram o ensino na cidade como sendo melhor do que no campo. Isso foi percebido na fala dos seguintes entrevistados:

Ah, sim, é bom porque tem os eventos, tem o ensino que a gente procura obter e muitas coisas que a gente pode adquirir, mas não tem na zona rural. (Entrevistado L)

A escola pra estudar é... Esses negócios que tem jogo... (Entrevistado S)

A cidade porque pode ter Internet, ter uma quadra, ter um campo, ter academia, ter escola; apesar que na zona rural também tem, mas não é como no urbano. Porque escola rural é um ensino, assim, mais devagar, e a escola, assim, urbana, é mais aprofundado o assunto. (Entrevistado A1)

Observando as respostas acima, constatamos que no imaginário dos alunos ingressos se têm uma visão de que o que há de melhor encontra-se no ambiente urbano, como escola, divertimento, desenvolvimento e tecnologia, como se esses fossem os elementos mais importantes na vida de qualquer pessoa.

5.2.13 Como os alunos iniciantes relacionam as disciplinas técnicas com as questões sociais no campo

Também foi indagado aos alunos iniciantes como os mesmos observam a relação entre as disciplinas técnicas do seu curso com as questões sociais no campo. Sobre isso tivemos predominantemente pronunciamentos externando simplesmente que não viam qualquer relação entre esses dois elementos.

Entretanto, observamos apenas um aluno que em seu depoimento afirmou categoricamente que via uma relação das disciplinas técnicas do seu curso com as questões sociais do campo.

Também observamos que um entrevistado respondeu sim à pergunta. Porém indagado se saberia explicar sua resposta, ele respondeu que não sabia. Vejamos como os seguintes entrevistados se pronunciaram:

Observo. Não sei explicar não. (Entrevistado C)

Sim. Ai meu Deus. Não. (Entrevistado D)

Sim. Se eu sei explicar? Detalhadamente agora tô por fora um pouco. Isso aí.
(Entrevistado K)

Vejo. Explicar não sei não. (Entrevistado N)

Outros entrevistados conseguem fazer uma ligação das disciplinas técnicas do seu curso com as atividades do campo, como percebido nos seguintes depoimentos:

Tem, tem muito haver. Porque tem vez que a gente tá estudando uma coisa que a gente já passou lá fazendo no sítio, assim, aí já fica mais fácil.
(Entrevistado A1)

Sim. Vejo. Sempre que a gente... Antes da gente ter aula no campo a gente tem na sala, né? A aula técnica da sala [...] pra depois a gente ir pro campo praticar, pra não fazer coisa errada. (Entrevistado B1)

5.2.14 O que os alunos iniciantes sabem sobre as lutas ocorridas no campo

Na sequência das entrevistas foi indagado aos discentes do 1º F se eles já tinham ouvido falar sobre as lutas ocorridas no campo. A maioria dos alunos respondeu que não tinha ouvido falar sobre isso. Entretanto, apenas uma minoria respondeu que sim, que já havia ouvido falar. Constatamos que alguns entrevistados fazem uma relação das lutas no campo com aquelas pela posse da terra empreendidas pelo MST, como percebido no depoimento dos seguintes entrevistados:

Só de terra né, de posse de terra, sem-teto. (Entrevistado G)

Lutas? Só dos sem-terra. (Entrevistado J)

Já, dos sem-terra, né? (Entrevistado N)

Já. Foi numa fazenda lá que os sem-terra ocuparam; aí teve um confronto.
(Entrevistado O)

Assim, eu ouvi falar, esses negócios assim, dos sem-terra. (Entrevistado S)

Tem pessoal do MST, né? Que fica disputando terras com outras pessoas.
(Entrevistado V)

É os sem terra, né? (Entrevistado B1)

5.2.15 Que os alunos iniciantes sabem sobre as ligas camponesas

Ao estudantes entrevistados foram indagados se já tinham ouvido falar algo sobre as Ligas Camponesas. Constatamos a partir das respostas que a maioria demonstrou que desconhece as mesmas, com alguns chegando a dizer que “nunca ouviu falar” ou ainda que “vi isso agora, mas dizer que sabia, sabia não”.

Observamos ainda que mesmo uma minoria respondendo que já tinham ouvido falar sobre as ligas camponesas, esses não lembravam onde tinham ouvido falar sobre o assunto. Vejamos duas respostas para ilustrar:

Eu já escutei falar, mas assim não sei explicar não. Já ouvi falar.
(Entrevistado G)

Vi, mas foi pouca coisa. (Entrevistado A1)

Verificamos, portanto, que a maioria dos alunos iniciantes desconhece os conflitos no campo. Já em relação às Ligas Camponesas, o desconhecimento predomina.

5.2.16 Como as questões agrárias são vivenciadas no *Campus* Vitória

Para verificar se e como as questões agrárias são vivenciadas durante os cursos da área agrícola oferecidos no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão, foi perguntado aos estudantes iniciantes desses cursos se eles saberiam responder sobre essa vivência. Constatamos que a maioria disse não saber a resposta. Vale a pena observarmos os seguintes depoimentos :

Ah, meu Deus, sei explicar não. (Entrevistado M)

A questão agrária... Eu não sei responder não, porque eu não sei o que é agrária, não tenho como responder não. (Entrevistado P)

Enquanto isso, outros discentes relacionam o estudo da questão agrária com as práticas realizadas no campo. Vejamos os depoimentos abaixo:

Como é? A gente é, faz aulas práticas, né, no campo, com os animais, com a terra, com as plantas. (Entrevistado G)

Agrária? Assim pra ensinar o aluno que ele, aprende né, a trabalhar com o que ensina aqui, e que lá fora ele possa passar o que ele aprendeu aqui, ser um bom profissional e através disso ele possa melhorar muito mais. (Entrevistado L)

Nas aulas práticas. (Entrevistado R)

Com prática, aulas práticas, caprino, bovino, piscicultura etc. (Entrevistado Z)

É assim, muito bom, né, porque a gente pratica aqui e pratica em casa, onde a gente mora no sítio. (Entrevistado A1)

5.2.17 Como os alunos iniciantes veem o MST

Na sequência das entrevistas, foi perguntado aos discentes iniciantes como eles veem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para nossa surpresa, obtivemos respostas diferentes para essa pergunta, como as transcritas abaixo, que responderam de maneira contraditória:

Como um negócio errado e como um negócio certo, porque as pessoas deveriam ceder as terras que não usam para os sem-terra, mas também acho errado eles invadir. (Entrevistado A)

Eu acho assim, que eles procuram o bem-estar deles. Assim, eu acho dependente, é tipo, assim, às vezes eles fazem coisas que extrapolam, tipo colocar assim, fazer incêndio, é... trancar rodovias, aí já, assim, eu acho uma coisa errada, mas também eu acho uma coisa certa porque eles lutam pelo patrimônio deles. (Entrevistado B)

Vejo como um movimento que procura sua terra pra trabalhar, pra fazer seu alimento. Em alguns aspectos são positivos, em alguns são negativos, porque usam de violência também. (Entrevistado F)

Entretanto, observamos que há um grupo dos entrevistados que defende o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Vejamos abaixo:

Assim, o que eu acho da luta deles é que eles procuram, né, alguma coisa pra eles né, um pedaço de terra pra eles se habitarem. Eu acho positivo. (Entrevistado D)

Eu entendo assim que eles são pessoas carentes e em busca de, assim, como eles não têm nenhum recurso assim, é, de investimento, assim nenhum sócio-econômico. Eles buscam, querem terras pra poder trabalhar nelas e assim conseguir algum dinheiro, ganhar, sustentar a vida como todo mundo, família. (Entrevistado G)

Eu só quero dizer que são uns povos guerreiros, que plantam, colhem e têm aquela força de vontade de trabalhar no campo. Pra mim o que eu entendo é isso. (Entrevistado P)

No entanto, há outra parte dos entrevistados que critica as ações do MST, com argumentos dos mais variados. Vejam os as respostas dos seguintes entrevistados:

Eu acho o seguinte, que têm aquelas pessoas que não têm um pedaço de terra, certo, aí o governo vai lá, tal, consegue um pedaço de terra, tira de outras pessoas, é com, assim, é, tira de outras pessoas e dá pra aquelas pessoas que estão precisando de terra. Aí muitas vezes acontece, tem casos de aquela pessoa que ganhou uma terra pegar e vender por falta de semente ou de não ter condições de plantar. E outras eu acho que é assim só pra poder voltar pra lá, ter aquele dinheiro temporariamente, conseguir outro pedaço de terra pra vender de novo. (Entrevistado H)

São rapazes que não têm uma boa condição, não têm propriedades, que só vive da, do mundo rural, e já que ele não tem, ele invade a dos outros, né? Errada, totalmente errada. Se ele não tem, vai tomar a dos outros é? (Entrevistado B)

Observamos também que, mesmo com os meios de comunicações abordando as atividades do MST, apesar de maneira equivocada, alguns alunos entrevistados demonstraram não saber das ações daquele Movimento, como um que disse “MST? O movimento dos sem-terra? Eu acho que não”. (Entrevistado M)

Por outro lado, enquanto alguns entrevistados demonstraram desconhecer o MST, houve um dos estudantes que declarou ter feito parte do movimento. Vejamos a fala dele:

MST, até uma vez eu também já fiz parte também do MST, com meu pai, tudinho. E nós saímos não deu certo, fomos até o fim, mas não conseguimos nada, desistimos do MST. Acho positivo. (Entrevistado T)

5.2.18 Os elementos que compõem o espaço rural e o urbano

Para finalizar as entrevista e consolidar nossas conclusões, perguntamos aos alunos entrevistados quais os elementos que compõem o espaço rural e o espaço urbano. Constatamos que alguns entrevistados fizeram uma ligação do rural com a terra, com trabalho, paisagem, e o urbano com prédios, shopping, eletricidade, com o cotidiano em si. Abaixo os depoimentos:

Rural é animais, terra, é, trabalhador; o urbano é prédios, casas. (Entrevistado A)

Paisagem. É, o sol, a terra. Urbano é cheio de casas, urbanizado; rural não, é o espaço pra plantar. (Entrevistado C)

Assim ao meio campo, fazenda, etc... Shopping, prédios... (Entrevistado E)

Criações, fazenda. Muitas casas, muitos carros, trânsito. (Entrevistado Z)

Houve outros entrevistados que fizeram menção aos equipamentos e atividades do trabalho como elementos identificadores dos meios rural e urbano, como no depoimento dos seguintes estudantes:

Trator, é, enxada né, assim esses equipamentos pesados né, de trabalho. Urbano é mais carro, é, computador, laptop, esses... (Entrevistado G)

Rural? Como assim, agricultura? Agricultura. Urbano? Indústrias. (Entrevistado I)

Rural? Mas o sítio, fazenda e tá se trabalhando com gado, animais. É mais, trabalhar em empresa, em local fechado. (Entrevistado X)

Ainda denotamos por parte dos alunos uma preocupação ou pelo menos denotaram com a destruição da natureza e a poluição urbana. Foram os seguintes entrevistados que apresentaram tais preocupações:

Os elementos do rural é o campo, o mato, o boi e o rio. O urbano não, o urbano é só da cidade mesmo, que o homem destruiu o campo pra construir a cidade. (Entrevistado J)

Eu me... Eu lembro, sei em mente assim é... A natureza, é... A alimentação saudável. Poluição. É... É... Muitas coisas que têm boa na, que tem boa na, zona urbana e... mas tem muita coisa ruim, que faz mal à saúde do ser humano. (Entrevistado R)

Analisando o conjunto das respostas, concluímos que há uma lacuna a ser preenchida no que se refere aos movimentos sociais e ao próprio MST. Vimos também que os estudantes das séries iniciais foram mais lacônicos nas suas respostas do que os entrevistado concluintes. Esse fato denota a própria condição de discentes ingressos. Não obstante, deram uma grande

contribuição para observarmos que há uma necessidade de voltarmos a discutir as questões agrárias ao longo da formação desses alunos, papel esse que deve ser cumprido pela Escola quando da rediscussão dos programas curriculares desses cursos agrícolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o mundo vem passando por grandes transformações, tanto do ponto de vista econômico, como político, social e cultural. Percebem-se, durante esse tempo, inúmeras mudanças no comportamento do homem, que de repente passa a ter novos padrões de consumo, novos hábitos, novas maneiras de enfrentar as dificuldades do dia a dia. Os avanços tecnológicos, os avanços nos meios de informação e comunicação, os novos produtos que são disponibilizados para a realização do espírito consumista do homem são algumas dessas mudanças.

Todavia, apesar de todas essas mudanças verificadas nos padrões de comportamento da sociedade, alguns temas continuam sendo tabus para a maioria da população, sobretudo a brasileira. Participação política, organizações sociais, movimentos sociais, questões agrárias, valores sociais e culturais, reforma agrária, distribuição de terras, entre outros, continuam sendo assuntos que a população não disponibiliza tempo para discuti-los ou praticá-los por considerá-los tabus, sobretudo na esfera educacional.

Neste sentido, o presente trabalho se propôs a fazer um levantamento junto a dois segmentos da comunidade escolar, alunos e professores, para verificar e analisar como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola oferecidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Vitória de Santo Antão e de que maneira essa abordagem contribui para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno. No decorrer de nossa pesquisa procuramos respostas para algumas inquietações, tais como, se o *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE vem trabalhando para a valorização do homem do campo, de que maneira seus alunos estão sendo trabalhados para valorizar o espaço agrário em que estão inseridos, se essas escolas estão fazendo algo para que esses alunos, no término do seu curso voltem para a zona rural e nela contribuam para impulsionar seu desenvolvimento e não busquem o espaço urbano para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação técnica.

Ao longo do primeiro capítulo deste trabalho procuramos desenvolver um breve histórico e análise da inserção regional do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, espaço do nosso campo de pesquisa; desenvolvemos uma análise da perspectiva histórico-social da educação agrícola no Brasil objetivando uma melhor compreensão de sua relação com nosso objeto de estudo, e uma abordagem sobre a filosofia e a pedagogia da educação do campo e sua função sócio-política, com o propósito de compreender sua relação com a história dos movimentos sociais do campo no Brasil.

Já no segundo capítulo, procuramos dar ênfase à legislação agrária brasileira, enfatizando a Lei de Terras de 1850, como também o Estatuto da Terra, os dois pilares mais importante dessa legislação. Como também buscamos focar a existência e o papel histórico do INCRA, um importante instrumento de concretização das leis agrárias e a sua missão. Fizemos um resgate histórico sobre a divisão da terra no Brasil e a partir dessa análise percebemos que o primeiro critério de distribuição do solo da colônia portuguesa na América foi o regime de concessão de Sesmarias, um ordenamento jurídico do território que foi uma transposição da norma que regulava o processo de distribuição em Portugal para as terras coloniais. Destacamos ainda que a criação do Estatuto da Terra esteve ligada a um ambiente de insatisfação imperante no meio rural brasileiro e, ao mesmo tempo, que houve o temor por parte do Governo e das elites de que houvesse uma revolução camponesa.

No terceiro capítulo desta dissertação fizemos a análise e discussão dos resultados das entrevistas realizadas junto aos corpos docente e discente da Escola campo de pesquisa. Nas

leituras feitas nos depoimentos dados pelos professores, ficou bastante evidente a falta de uma orientação didática e pedagógica institucional para uma abordagem das questões sociais do homem do campo, pelas disciplinas que formam o currículo dos cursos técnicos da área agrícola oferecidos pelo referido *Campus*. Esse fato, no nosso entendimento, também contribui para uma precariedade na formação profissional e política dos discentes, sobretudo daqueles oriundos do campo, que necessitam de uma abordagem clara de suas problemáticas para que possam compreendê-las e melhor possam intervir para a busca de sua solução, além de contribuir para sua fixação em seus ambientes de origem.

Ficou bastante clara também a necessidade de a Instituição intervir urgentemente e buscar discutir com a comunidade escolar uma redefinição de suas políticas de ensino para que a Escola venha cumprir efetivamente com sua função social, tão bem delineada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

O conjunto das respostas obtidas ao longo das entrevistas sobre os elementos que compõem o mundo rural e o urbano nos levou a constatar que uma parcela significativa dos alunos concluintes não soube responder o que compõe esses dois espaços. Isso é um dado preocupante porque esses entrevistados estão concluindo um curso técnico ligado ao mundo rural e pode representar uma falta de discussão sobre a questão durante sua formação profissional, refletindo uma falha quanto ao aspecto de construção de uma identidade rural nos estudantes dos cursos agrícolas.

Concluimos então que a Escola, do modo como vem conduzindo suas atividades pedagógicas está deixando de cumprir seu papel institucional, sobretudo no que se refere à formação política de profissionais para atuar nas áreas de produção rural e nela se fixarem e, preferencialmente, sentindo-se bem nesse ambiente. Para isso, entendemos que um caminho a ser percorrido pela Escola é contribuir para a construção de uma identidade no aluno que favoreça sua fixação no meio onde potencialmente ele deve viver, trabalhar e produzir.

Durante a pesquisa chegamos à conclusão de que as questões agrárias, *a priori*, não estão inseridas na estrutura curricular dos cursos técnicos oferecidos no IFPE - *Campus* Vitória. Com relação aos alunos, as pesquisas demonstraram que os concluintes têm uma visão parca a respeito das questões agrárias e demais temas discutidos. Enquanto os alunos iniciantes não possuem nenhuma visão sobre o tema. Já com relação ao corpo docente, as pesquisas permitiram constatar que existe uma carência de informação para alguns e necessidade de aprofundamento da temática para outros.

Mediante as leituras desenvolvidas em documentos oficiais e nos mais diversos autores e pesquisadores, elas nos fizeram refletir sobre a situação da escola diante da questão, possibilitando constatar certa supressão ou mesmo falta de consciência sobre a importância de voltar-se para a discussão da questão agrária, já que sua missão é a de formar técnicos na área agrícola.

É necessário que os estudantes dos cursos técnicos agrícolas tenham a oportunidade de tomarem conhecimento em sua formação profissional sobre os movimentos sociais do campo e depois haver um acompanhamento dos mesmos pela Instituição para verificar os resultados em sua atuação profissional. Já em relação aos professores, precisa haver um trabalho de conscientização com os mesmos, mostrando-lhes a importância de se abordar no ambiente escolar os movimentos históricos e atuais ocorridos no campo. Para isso, a escola precisa com urgência repensar sua estrutura curricular e os pressupostos político-pedagógicos.

Finalmente, concluimos que a pesquisa realizada possibilitou uma reflexão sobre a história da estrutura agrária brasileira, constituindo-se numa tentativa de extrair das literaturas existentes dados sobre a questão agrária, que se perpetua historicamente desde o início da colonização até o hodierno. É uma pequena contribuição para o Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Vitória de Santo Antão repensar sua proposta pedagógica no que se refere a uma abordagem sobre os movimentos sociais e a própria estrutura agrária brasileira.

7 BIBLIOGRAFIA

- ABREU E LIMA, Maria do Socorro de. **Construindo o Sindicalismo Rural**. Recife: Editora Universitária, 2005.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas Camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **A Terra e o Homem no Nordeste**. São Paulo. Atlas. 1986.
- BASTOS, Elide Rugai. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis. Vozes. 1984.
- CALDART, Roseli Salete. **A Pedagogia da Luta Pela Terra: O movimento social como princípio educativo**. 23ª Reunião Anual da ANPED. Porto Alegre. Junho de 2000.
- _____. **Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, pp. 50-59, jan/jun, 2003.
- _____. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, pp. 60-81, jan\jun, 2003.
- CASTRO, Josué de. **Sete Palmos de Terra e um Caixão**. Lisboa : Seara Nova, 1975.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba: nº 24, p. 213-225. Editora UFPR. 2004.
- _____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n.115, p. 139-154, março/ 2002.
- ESTATUTO DA TERRA E LEGISLAÇÃO AGRÁRIA**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.
- MARTINS, Heloisa Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, pp. 289-300, maio/ago, 2004.
- JULIÃO, Francisco. **Cambão**. Recife. Bagaço. 2009.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo. Cortez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Fundação Cenafor. **Manual do Sistema Escola-Fazenda**. – Brasília : s/d.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica : legislação básica**. - 6. ed. - Brasília : Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005. 368 p.

_____. 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.** – Brasília : 2007.

Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Vitória de Santo Antão PE, 2005.

Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão. **Projeto Político Pedagógico.** Vitória de Santo Antão PE, 2005.

MÉSZÁROS, Istavan. **A educação para além do capital.** São Paulo. Bomtempo. 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

SANTIAGO, Vandeck. **Francisco Julião, as Ligas e o golpe militar de 64.** Recife: COMUNIGRAF, 2004.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo.** Brasília: INCRA; MDA, 2008.

STEDILE, João Pedro (Org). **A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional: 1500 - 1960.** Vol. 1. São Paulo. Expressão Popular. 2005.

_____. **A Questão Agrária no Brasil. Programas de reforma agrária: 1946 -2003.** vol. 3. São Paulo. Expressão Popular. 2007.

_____. **A Questão Agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas: 1954 - 1964.** Vol. 4. São Paulo. Expressão Popular, 2006.

A LIGA que ligou o Nordeste. Zito Produções. Vitória de Santo Antão: Focus, 2008. DVD.

PERNAMBUCO: o golpe (1964 - 1979). Produção Cleonildo Cruz. Recife: 2004. DVD. **Site:** (<http://www.incra.gov.br>)

8 ANEXOS

Cópias dos Questionários Aplicados



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



Entrevista com os discentes do IFPE – Campus Vitória de Santo Antão

Este questionário tem por finalidade levantar dados e informações para a pesquisa sobre “*A questão agrária e a educação agrícola: estudo de caso no IFPE – campus Vitória de Santo Antão*”. Um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

- 1 – Quando se fala em questão agrária, o que você entende por isso?**
- 2 – De que você gosta do mundo rural? E do mundo urbano?**
- 3 – Você observa relação entre as disciplinas técnicas com a questão social no campo?**
- 4 – Você já ouviu falar sobre lutas ocorridas no campo?**
- 5 – Você já ouviu algo sobre as Ligas Camponesas?**
- 6 – Como a questão agrária é vivenciada aqui no IFPE – Campus Vitória de Santo Antão?**
- 7 – Como você entende o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra?**
- 8 – Quais os elementos que compõem o espaço rural e espaço urbano?**



Questionário para o corpo docente do IFPE – Campus Vitória de Santo Antão

Este questionário tem por finalidade levantar dados e informações para a pesquisa sobre “A questão agrária e a educação agrícola: estudo de caso no IFPE – Campus Vitória de Santo Antão”. Um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

1 – Quando se fala em questão agrária, o que você entende por isso?

() Algo relativo às lutas travadas pela posse da terra e pela melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores rurais, tais como as Ligas Camponesas e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

() Algo relativo à agricultura, como o plantio, a irrigação e a colheita.

() Algo relativo, exclusivamente, à luta pela reforma agrária

2 – Na sua formação acadêmica você teve acesso a uma literatura voltada para os movimentos sociais no campo?

3 – Na sua opinião, como você acha que deve ser a formação do aluno oriundo do campo?

4 – No ensino técnico há um enfoque sobre os problemas sociais do campesinato brasileiros?

5 – De que forma você pode contribuir para essa formação?

Fotos de Galileia

FOTOS DO ASSENTAMENTO GALILEIA -VITÓRIA DE SANTO ANTÃO PE



Foto 1- Conversas com moradores do Assentamento Galileia



Foto 2 – Visita com os alunos ao Marco de Criação das Ligas Camponesas em Galileia



Foto 3 - Exemplo do Documento de Identificação de um Integrante da Liga de Galileia



Foto 4 - Visita com alunos ao Assentamento de Galileia – Vitória PE



Foto 5 - Visita com alunos à Biblioteca Comunitária do Assentamento Galileia – Vitória PE