UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA SUELY FERREIRA GOMES

TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: a construção da educação do campo

GOIÂNIA- GO
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese

2. Nome completo do autor

MARIA SUELY FERREIRA GOMES

3. Título do trabalho

"TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: a construção da educação do campo"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **MARIA SUELY FERREIRA GOMES**, **Discente**, em 23/08/2021, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa**, **Coordenador de Pós-graduação**, em 24/08/2021, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2297233** e o código CRC **D1F53036**.

MARIA SUELY FERREIRA GOMES

TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: a construção da educação do campo

Tese apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

GOIÂNIA-GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Maria Suely Ferreira
Território camponês do Sudeste do Pará: a construção da educação do campo [manuscrito] / Maria Suely Ferreira Gomes. - 2021.
435 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação do Campo. 2. Formação Técnica Profissional. 3. Egressos. 4. Campesinato. 5. Reforma Agrária. I. Pietrafesa, José Paulo, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **38** da sessão de Defesa de Tese de **MARIA SUELY FERREIRA GOMES** que confere o título de **Doutora** em **Educação**, na **área de concentração em Educação.**

Aos **trinta dias de junho de dois mil e vinte e um (30/06/2021)**, a partir das **08:30h**, em plataforma virtual no link público de acesso *https://meet.google.com/qcz-ypwe-gqd* realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada ***"TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: construção e (des) construção da educação do campo"***. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Sociologia** pela **UNB**, com a participação de demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Batista Pereira de Queiroz (UNB)**, doutor em **Sociologia** pela **UNB** – membro titular externo, Prof. Dr. **Romier da Paixão Sousa (IFPA)**, doutor em **Estudios Medioambientales** pela **Universidad Pablo de Olavide** – membro titular externo, Profª. Drª. **Anita Cristina Azevedo Resende (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Ciências Sociais** pela **PUC-SP –** membro titular interna e Profª Drª. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **UFG –** membro titular interna**.** Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Profº. Drº **José Paulo Pietrafesa,** Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias de junho de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Profº. Drº José Paulo Pietrafesa

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa

Profª. Drª. Anita Cristina Azevedo Resende

Profª Drª. Amone Inácia Alves

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: a construção da educação do campo"

Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2021, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2021, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende**, **Usuário Externo**, em 30/06/2021, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **João Batista Pereira de Queiroz**, **Usuário Externo**, em 01/07/2021, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Romier da Paixão Sousa**, **Usuário Externo**, em 13/08/2021, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2170580** e o código CRC **A6709F13**.

Dedico este trabalho a minha mãe Luzenira Ferreira Gomes *in memoriam,* que não mediu esforços para educar filhas e filhos com sua vida de migrante, desde o sertão da Paraíba à Pernambuco (de camponesa à feirante).

Aos camponeses e camponesas que estão nas trincheiras existindo e reexistindo em defesa do projeto de vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Essa é a palavra para expressar o processo de formação vivenciado nesses quatro anos em que estive no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG. Processo de luta e de conquista coletiva em que tenho muito a agradecer.

Ao professor José Paulo Pietrafesa, por acreditar em mim, por orientar-me. Na verdade, orientar uma militante frente a tantas adversidades. Em todos os momentos vivenciados com o professor, reflexões marcadas por muita seriedade e rigor científico aconteceram. A sua companheira Wânia, pela simpatia, pela acolhida e pelos ricos diálogos.

Ao PPGE, pelo espaço e acolhimento durante o percurso de estudo e de pesquisa. Agradecimento que se estende da coordenação às profissionais Adenilde e Marizete, que atuam, com dedicação e presteza, na secretaria acadêmica.

Ao meu companheiro Glauco Brito e meu filho Endi Gomes, pelo apoio e força durante todo esse processo. E a dona Bia, sempre me apoiando em todos os momentos.

Aos movimentos sociais do campo (MST; FETAGRI; FETRAF), pela conquista e existência do Instituto Federal do Pará-Camus Rural de Marabá (IFPA-CRMB).

Às pessoas que participaram diretamente das entrevistas de campo – egressos do IFPA-CRMB, representantes dos movimentos sociais do campo e professores do IFPA-CRMB –, imprescindíveis para a construção e conclusão da tese.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por meio da Frente de Educação, Formação, Cultura, Juventude e Gênero pela contribuição advinda de debates e reflexões.

Ao IFPA, pela agilidade em minha liberação para garantia deste estudo.

Aos companheiros de trabalho Claudionísio Araújo, Carlos Batista e Manuel Fábio, que sempre se prontificaram a me repassar informações necessárias para completar a pesquisa de campo. À Aline, Mariana, Ribamar, Marcos Leite, William Bruno e Dalcione, pela disponibilidade e apoio.

Ao Fernando Michelotti e Donner, pela colaboração com alguns gráficos.

Às professoras e professores: Anita Azevedo, Amone Alves, Edna Mendonça, Gina Glaydes, Maria Margarida Machado e Wanderson Alves, além de meu orientador, que contribuíram diretamente com a minha formação.

Aos companheiros e companheiras do Núcleo de Estudos Rurais e Educação do Campo (NEREC), que fazem dele espaço vivo. À Érika Fernanda, pelos estudos, vivência e partilha de

espaços. Ao Matheus, sempre disposto a contribuir. Ao Gilmar e ao Bruno, que foram somando nessa trajetória. À Shauma, amiga e companheira de trabalho no IFPA-CRMB, que sempre se dispôs a me ouvir e contribuir nos momentos difíceis. Agradecer também aos companheiros: Helen Clara e Matheus Alexandre pelas vivências e diálogos antes da reorganização do NEREC, quando atuavam através do PIBIC Rural.

Ao Grupo de Estudo "Ler Gramsci", coordenado pela professora Maria Margarida Machado, pelos ricos momentos de leituras e de debates.

Aos profissionais da limpeza, que cuidam diariamente do espaço da Faculdade de Educação da UFG, em especial à Carmem, pelos momentos em que plantamos girassóis e embelezamos o NEREC. Ao Joaquim, responsável pelos cuidados do jardim e pela limpeza externa desse espaço.

Nas palavras de Drummond, "A amizade é um meio de nos isolarmos da humanidade cultivando algumas pessoas" e, assim, muitas amizades foram construídas nesse percurso formativo de vivência em Goiânia. Nele conheci pessoas acolhedoras e que alegraram meus dias como a Leila, grande companheira, irmã que ganhei. Sou muito grata pela sua amizade, pelos estudos e pela partilha, sobretudo, nos momentos mais difíceis. Ao Frederiko Luz, companheiro sempre solícito, que, com sua energia positiva, nos alegrava. À Rita de Cássia Rodrigues, pelo apoio e amizade, pelas conversas e debates que foram além do tempo das disciplinas. À Silvia, companheira de debate sobre a educação do campo. Ao Jairo, que, com sua alegria, tornou os encontros animados. Ao Alan com seu belo visual, além de nos brindar com deliciosos queijos de Abadiânia, pelas muitas risadas compartilhadas. Aos demais amigos e amigas: Rita Carvalho, Cleudes, João, Angelita Aguiar, Vinícius, Rodrigo e Fabrício Queiroz, pelas vivências e trocas. Enfim, vivemos momentos de tensão, mas também de alegria e reflexão.

Aos companheiros e companheiras do MST-Goiás, especialmente Elizabete Conceição (Bete), Francisca, Gilvan, Amélia e Luiz Zarref, pela acolhida e os momentos de atividades dos quais participei.

Como diz Silvio Rodriguez: "O sonho se faz a mão e sem permissão". Para concretizá-lo carecemos da coletividade, das amizades e de muita força e determinação. Neste sonho, nessa caminhada, sou grata especialmente as minhas amigas Maria Raimunda, Izabel Rodrigues, Sirlene Ferraz, Giselda Coelho, Mercedes Zuliani, Jane Cabral e Ana Emília que estiveram ao meu lado, principalmente no período de pandemia, apoiando-me para que eu conseguisse concluir esta tese.

Sonho Cabano

(Rafael Lima)[1]

Meu Sul do Pará, meu Sudeste;
Que foi que fizeram contigo?
Na mão desse latifúndio maldito,
Tuas terras queimadas viraram.

Meu Sudeste amado querido,
Eu guardo na minha memória;
Tuas lutas, toda essa tua glória,
De uns bravos lá no Araguaia.

Tombaram na luta contigo,
Qual teus castanhais nessa história;
Um sangue desamado vivo,
Nas veias, contra toda escória[...]

São tantos que tombam contigo.
"Fusquinha, Oziéis, Dinas, Doroths".
Na luta contra essa maldita,
Mão branca latifundiária.
Os "Dantas", "Mutrans", suas quadrilhas,
Que paguem os estragos agora;
A terra é para quem nela/dela vive,
Canalhas! Vão dando o fora! [...]
... e em seus frutos liberdade colherei ....
... e na mesa igual partilha tem que haver ....
... da esperança eu me apego ao mutirão..

[1] Músico e compositor paraense que compôs essa música ao retornar para Belém após participar de um momento de ocupação no Sudeste do Pará.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **Território camponês do Sudeste do Pará:** a construção da educação do campo. 2021. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

RESUMO

A educação do campo na região Sudeste do Pará avançou significativamente. Nesse processo o curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, por meio de alternância pedagógica, tem se configurado como um grande desafio. Este estudo versou sobre os avanços da formação dos jovens camponeses a partir da implantação do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB). Objetivou compreender o processo de formação desses jovens e suas implicações na construção e no "desenvolvimento" do território camponês no Sudeste do estado do Pará. A pesquisa de cunho qualitativa fundamentou-se no materialismo histórico, evidenciando tensões e contradições, considerando o tempo histórico. Desenvolvida através de entrevistas, com utilização de questionário e roteiros semiestruturados. Os participantes da pesquisa foram os egressos do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (turmas 2009; 2014; 2015), docentes, gestores e dirigentes dos movimentos sociais do campo. Baseou-se ainda na análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico do Curso do Campus Rural de Marabá e o Projeto Político Pedagógico do curso técnico, bem como registros fotográficos. Foram revisitadas algumas categorias que permeiam a gênese da educação do campo e ao processo de construção da formação na perspectiva da transformação social, tais como: campesinato, movimentos sociais, juventude camponesa. A pesquisa revelou alguns avanços e desafios: a) a formação inicial do IFPA-CRMB, a partir da proposta da Escola Família Agrícola, sofreu diversas mudanças, principalmente devido à burocracia institucional que provocou o afastamento dos movimentos sociais do campo das atividades práticas e de sua inserção na coordenação político-pedagógica do curso, além dos limites e desafios da dinâmica de funcionamento do Conselho Diretor; b) alguns entraves dificultaram e estão dificultando o avanço da proposta pedagógica como a falta de nivelamento das concepções sobre os princípios da agroecologia, trabalho e pesquisa, além da alternância pedagógica, sobretudo no que tange ao Tempo Comunidade; c) a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão têm se mostrado desafio para o avanço do "desenvolvimento" das ações junto aos assentamentos de reforma agrária e comunidades rurais; d) de modo geral, muitas experiências positivas foram e continuam sendo realizadas pelo IFPA-CRMB, quer pelas Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs), quer pelas comunidades; e) a formação conseguiu atingir a expectativa dos egressos; f) a integração das áreas do conhecimento foi fundamental para o resultado dos produtos de cada ciclo, bem como a vinculação dos sujeitos com a terra e o trabalho para a realização de pesquisas e experimentos; g) o percurso formativo instigou o diálogo com as famílias nos territórios e acompanhamento por meio de sindicatos, associações e/ou cooperativas; h) Por fim, os entrevistados afirmaram que ainda carece de maior aproximação da instituição junto aos territórios das populações do campo, fomentando o ensino, a pesquisa e a extensão nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Diante de todas as mudanças da proposta original baseada na Escola Família Agrícola, as falas dos entrevistados vão ao encontro da importância do Campus para a região Sudeste do Pará, e o percurso formativo, sem desconsiderar limites e desafios, contribuiu para a vinculação dos egressos à terra e para o "desenvolvimento" dos territórios camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Técnica Profissional. Egressos. Campesinato. Reforma Agrária.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **Rural territory in the Southeast of Pará:** Building education in rural areas. 2021. PhD Thesis (Doctor of Education), School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2021.

ABSTRACT

Rural education in the Southeast region of Pará has advanced significantly. In this process, the Agriculture integrated with High School vocational course, through pedagogical alternation, has been a great challenge. This study examined the advances in the training of young rural workers after the implementation of the Federal Institute of Pará – Rural Campus in Marabá (IFPA-CRMB). The study aimed to understand the process of education for these young people and its implications for the construction and "development" of rural territory in the Southeast of the state of Pará. The qualitative research was based on historical materialism, evidencing tensions and contradictions, considering the historical time. It was developed through interviews, using a survey and semi-structured scripts. The research participants were graduates of the technical Agriculture Integrated with High School vocational course (classes of 2009, 2014 and 2015), teachers, managers and leaders of social movements in the countryside. It was also based on the analysis of documents such as the Political-Pedagogical Project of the Rural Campus of Marabá and the Political-Pedagogical Project of the vocational course, as well as photographic records. Some categories that permeate the genesis of rural education and the process of construction of education from the perspective of social transformation were revisited, such as: peasantry, social movements, rural youth. The research revealed some advances and challenges: a) the initial formation of the IFPA-CRMB, based on the Rural Family School proposal, underwent several changes, mainly due to the institutional bureaucracy that caused the removal of social movements from practical activities and its insertion in the political-pedagogical coordination of the course, in addition to the limits and challenges of the dynamics of the Board of Directors; b) some obstacles hindered and are hindering the advancement of the pedagogical proposal, such as the lack of leveling with respect to concepts such as the principles of agroecology, work and research, in addition to pedagogical alternation, especially with regard to Community Time; c) not separating teaching-research-extension has been a challenge for the "development" of actions within land reform settlements and rural communities; d) in general, many positive experiences have been and continue to be carried out by IFPA-CRMB, either by the Teaching, Research and Extension Unit (UNIEPEs), or by the communities; e) the training managed to meet the expectations of the graduates; f) the integration of the areas of knowledge was paramount for achieving the results of each cycle, and the connection of the subjects with the land and the work was necessary to carry out research and experiments; g) the training course encouraged conversations with families in the territories and monitoring through unions, associations and/or cooperatives; h) Finally, the participants stated that the initiative still needs to bring the institution closer to rural territories and their populations, promoting teaching, research and extension in land reform encampments and settlements. Considering all the changes to the original proposal based on the Rural Family School, the participants' statements are in line with the importance of the Campus for the Southeast region of Pará, and the training, without disregarding limits and challenges, contributed to the connection of graduates with the land and to the "development" of rural territories.

Keywords: Rural education. Vocational training. Graduates. Peasantry. Land Reform.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **Territoire paysan du sud-est de l'État du Pará :** la construction de l'enseignement en milieu rural. 2021. Thèse (Doctorat en Éducation), Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Goiás, Goiânia, 2021.

RESUMÉ

L'enseignement en milieu rural dans la région sud-est de l'État du Pará a considérablement progressé. Au cours de ce processus, le cursus technique en Agriculture et Élevage intégré au Lycée, au moyen de l'alternance pédagogique, est devenu un enjeu majeur. Cette étude porte sur les avancées de la formation des jeunes paysans depuis l'implantation de l'Institut Fédéral de l'État du Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB). Le but est de comprendre le processus de formation de ces jeunes et ses effets sur la construction et le "développement" du territoire paysan dans le sud-est de l'État du Pará. L'étude de nature qualitative s'est basée sur le matérialisme historique et a mis en évidence des tensions et des contradictions, compte tenu du temps historique. Elle a été menée à travers des entretiens utilisant des questionnaires et des scripts semi-structurés. Les participants à la recherche étaient les diplômés du cursus technique en Agriculture et Élevage intégré au Lycée, des enseignants, des responsables et des leaders de mouvements sociaux ruraux. Cette étude s'est également basée sur l'analyse de documents tels que le Projet Politique Pédagogique du Cours du Campus Rural de Marabá, le Projet Politique Pédagogique du cursus technique et des documents photographiques. Les Certaines catégories, qui imprègnent la genèse de l'éducation rurale et le processus de construction de la formation dans une perspective de transformation sociale, ont été revisitées, comme par exemple : la paysannerie, les mouvements sociaux, la jeunesse paysanne. La recherche a révélé quelques avancées et défis : a) la formation initiale de l'IFPA-CRMB, à partir de la proposition de l'Ecole Famille Agricole, a subi plusieurs changements, principalement en raison de la bureaucratie institutionnelle qui a provoqué le retrait des mouvements sociaux ruraux des activités pratiques et de son insertion dans la coordination politico-pédagogique du cours, au-delà des limites et des enjeux de la dynamique de fonctionnement du Conseil d'Administration ; b) certains obstacles ont freiné et freinent encore les avancées de la proposition pédagogique, tels que le manque de nivellement des conceptions sur les principes de l'agroécologie, du travail et de la recherche, ainsi que de l'alternance pédagogique, notamment en ce qui concerne le Temps Communauté ; c) l'indissociabilité enseignement-recherche-extension s'est avérée être un défi pour l'avancement du "développement" des actions auprès des installations de la réforme agraire et des communautés rurales ; d) de manière générale, de nombreuses expériences positives ont été et continuent d'être menées par l'IFPA-CRMB, soit par les Unités d'Enseignement, de Recherche et d'Extension (UNIEPEs), soit par les communautés ; e) la formation a réussi à répondre aux attentes des diplômés ; f) l'intégration des domaines de connaissance a été fondamentale pour le résultat des produits de chaque cycle, de même que la connexion des sujets avec la terre et le travail pour la réalisation des recherches et des expérimentations ; g) le parcours de formation a privilégié le dialogue avec les familles des territoires et le suivi via des syndicats, associations et/ou coopératives ; h) Enfin, les personnes interrogées ont déclaré que l'institution manquait encore de plus de rapprochement avec les territoires des populations rurales afin de favoriser l'enseignement, la recherche et l'extension dans les camps et les installations de la réforme agraire. Compte tenu de tous les changements dans la proposition originale basée sur l'Ecole Famille Agricole, les récits des personnes interrogées sont conformes à l'importance du campus pour la région sud-est de l'État du Pará. De plus, le parcours de formation, sans négliger ses limites et ses défis, a contribué à la connexion des diplômés à la terre et au "développement" des territoires paysans.

Mots-clés : Enseignement en milieu rural. Formation technique professionnelle. Diplômés. Paysannerie. Réforme agraire

LISTA DE SIGLAS

ADEPARÁ	Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Pará
APROTERRA	Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de março
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
ATES	Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária
CAT	Centro Agroambiental do Tocantins
CDIs	Centro de Diagnósticos Integrais
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPASP	Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
COARA	Cooperativa de Produção Agropecuária e Serviços
CONDIR	Conselho Diretor
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CONTRAF	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro
CONTRAF BRASIL-CUT	Confederação Nacional dos Trabalhadores/as na Agricultura Familiar – CONTRAF BRASIL-CUT.
CONSUP	Conselho Superior
COPSERVIÇOS	Cooperativa de Prestação de Serviços
COSIPLAN	Conselho Sul-Americano de Infraestrutura e Planejamento
CPP	Coordenação Político Pedagógica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRMB	Campus Rural de Marabá
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DASCA	Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica
EFA	Escola Família Agrícola

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAM	Escuela Latino Americana de Medicina
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENFOC	Escola Nacional de Formação da CONTAG
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FATA	Fundação Agrário do Tocantins Araguaia
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCAP	Faculdade de Ciências Agrária do Pará
FECAP	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar no Estado do Pará
FECAT	Federação das Cooperativas na Agricultura
FETAGs	Federações de Trabalhadores na Agricultura
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FOFA	**F**orças, **O**portunidades, **F**raquezas e **A**meaças
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FREC	Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPECART	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina
GETAT	Grupo Executivo das Terras do Araguaia Tocantins
GEVP	Grupos de Estudo e Vivência Pedagógica
IALA	Instituto de Agroecologia Latino Americana
IDEFLOR	Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPA-CRMB	Instituto Federal do Pará- Campus Rural de Marabá

IIRSA	Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LASAT	Laboratório Sócio-Agronômico do Araguaia Tocantins
NAEC-UNIFESSPA	Núcleo Interdisciplinar de Agroecologia e Educação do Campo – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
NEA-IFPA- CRMB	Núcleo de Estudos em Agroecologia do Instituto Federal de Educação- Campus Rural de Marabá
NEAF	Núcleo de Estudos Integrados Sobre Agricultura Familiar
NEREC	Núcleo de Estudos Rurais e Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAM	Movimento pela Soberania Popular na Mineração
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeira de Coco Babaçu
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Ministério do Trabalho
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDS	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAF	Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB/SP	Partido Trabalhista Brasileiro/ São Paulo
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SICTI	Seminário de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação
STTRs	Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SINTRAF	Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
SNI	Serviço Nacional de Informação
STRs	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIEPEs	Unidades de Ensino Pesquisa e Extensão
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Capa: ornamentação da primeira festa de confraternização do Instituto Federal do Pará- Campus Rural de Marabá, 2009

Fotografia 02 - Capa do Segundo Capítulo: Marcha rumo à ocupação do IFPA- Campus Rural de Marabá..... **103**

Fotografia 03 - Mística de abertura da Conferência. Estudantes do IFPA-CRMB-Turma 2009..... **143**

Fotografia 04 - Animação da V Conferência de Educação do Campo. Parte dos estudantes da turma 2009 do IFPA-CRMB..... **144**

Fotografia 05 - Ato de lançamento da pedra fundamental do IFPA-CRMB, em 19 de dezembro de 2008, com a presença da governadora do estado Ana Júlia Carepa..... **149**

Fotografia 06 - Ato de lançamento da pedra fundamental do IFPA-CRMB, em 19 de dezembro de 2008, com a presença da governadora do estado Ana Júlia Carepa..... **149**

Fotografia 07 - Vista área do IFPA-Campus Rural de Marabá..... **150**

Fotografia 08 - Prédio do Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA)..... **151**

Fotografia 09 - Espaço interno de atendimento no DASCA..... **151**

Fotografia 10 - Cobertura vegetal da área de 354 hectares IFPA-CRMB, demarcada em amarelo..... **152**

Fotografia 11 - Ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST em agosto de 2013..... **166**

Fotografia 12 - Assembleia da juventude - ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST- agosto de 2013..... **166**

Fotografia 13 - Momento de estudo- ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST- agosto de 2013..... **167**

Fotografia 14 - Reconhecimento da área do IFPA-CRMB pelos primeiros professore..... **171**

Fotografia 15 - Reconhecimento da área do IFPA-CRMB pelos primeiros professores,..... **171**

Fotografia 16 - Visita ao Assentamento 26 de março. Lote do Senhor Sebastião no Núcleo de Moradia "Dandara", 2010..... **171**
Fotografia 17 - Professores do concurso de 2010 que permanecem no IFPA-CRMB. Registro feito no período de aniversário do Campus..... **172**
Fotografia 18 - Visita e diálogo com as famílias do Assentamento 26 de março como parte do processo de formação da diretoria de ensino. Espaço: Núcleo de Moradia Frida Kahlo, 2017..... **182**
Fotografia 19 - Visita e diálogo com as famílias do Assentamento 26 de março como parte do processo de formação da diretoria de ensino. Espaço: Núcleo de Moradia Frida Kahlo..... **182**
Fotografia 20 - Estrutura do Primeiro aviário do IFPA-CRMB, ... **199**
Fotografia 21 - UNIEPE- Aviário- (Estrutura do Aviário), ... **200**
Fotografia 22 - UNIEPE- Sistemas Agraflorestais (SAFs)..... **200**
Fotografia 23 - UNIEPE- Meliponário..... **201**
Fotografia 24 - UNIEPE- Suinocultura-Cura de umbigo dos leitões recém-nascidos..... **201**
Fotografia 25 - UNIEPE- Estrutura da Casa do mel..... **202**
Fotografia 26 - UNIEPE- Estrutura da Casa de farinha..... **202**
Fotografia 27 - UNIEPE- Bovino - Aula prática produção de silagem..... **203**
Fotografia 28 - UNIEPE- Bovino- produção de animais..... **203**
Fotografia 29 - Capa do Terceiro Capítulo: Francisdercio, *in memoriam*..... **241**
Fotografia 30 - Primeira turma do IFPA-CRMB (2009) no espaço Santa Teresinha..... **244**
Fotografia 31 - Turmas 2014..... **245**
Fotografia 32 - Turmas 2015..... **246**
Fotografia 33 - Espaço de comercialização. Feira da Agricultura Familiar/Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá- Núcleo Velha Marabá..... **255**
Fotografia 34 - Vista área da Feira da Agricultura Familiar/Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá- Núcleo Velha Marabá..... **255**
Fotografia 35 - Feira da Laranjeiras/ espaço de comercialização dos camponeses..... **255**
Fotografia 36 - Vista aérea da Feira da Folha 28- Nova Marabá..... **256**
Fotografia 37 - Feira dos Povos do Campo da UNIFESSPA..... **257**
Fotografia 38 - Manejo do açaí no lote da família das egressas Adriana Lopes da Silva, Albertina e Ângela..... **282**

Fotografia 39 - Sistema de captação de água, em processo de organização no lote do De Assis..... **284**
Fotografia 40 - Lote do De Assis no Assentamento Palmares em fase de estruturação..... **284**
Fotografia 41 - Preparação de tijolos para a construção da "Casa de Sementes"..... **293**
Fotografia 42 - "Sarau do IFPA-CRMB", coordenação do evento (egressos Pedão e Heloisa)..... **313**
Fotografia 43 - Mística no momento da formação da ENFOC, realizada na FATA-Marabá- no período de 17 a 19 de junho de 2019..... **321**
Fotografia 44 - Formação com os sindicalizados sob coordenação de Edilene..... **322**
Fotografia 45 - Produção de aves no Assentamento Palmares- trabalho acompanhado por Francisco Maciel..... **326**
Fotografia 46 - Colheita e batida do arroz (Safra 2018/2019)..... **327**
Fotografia 47 - Colheita do arroz (safra 2018/2019)..... **328**
Fotografia 48 - Plantio de abóbora e arroz (Safra 2018/2019) - roça da Marilene..... **328**
Fotografia 49 - Produção de hortaliças da Raquel..... **329**
Fotografia 50 - Produção de jambu no lote de Samuel..... **331**
Fotografia 51 - Criação de suíno no lote do Samuel..... **332**
Fotografia 52 - Queimadas no Acampamento PDS João Canuto-Xingura (lote do Vagne) **333**
Fotografia 53 - Viveiro de produção de mudas no PDS João Canuto- Xinguara (lote do Vagne)..... **334**
Fotografia 54 - Plantio no Acampamento Dina Teixeira- Canaã dos Carajás (lote do Vancivagner)..... **335**
Fotografia 55 - Coleta de castanha-do-Pará no Acampamento Dalcídio Jurandir..... **336**
Fotografia 56 - I Encontro dos Egressos do IFPA-CRMB, 30/11/2019- Roda de conversa para socialização das experiências dos egressos..... **339**
Fotografia 57 - Implantação da Mandala no Acampamento Hugo Chavez, sob coordenação do Francisdércio..... **342**
Fotografia 58 - Implantação da Mandala no Acampamento Hugo Chavez, sob coordenação do Francisdércio **342**

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Mesorregião do Sul e Sudeste do Pará..... **111**

Mapa 02 - Municípios de atuação do IFPA-CRMB..... **112**

Mapa 03 - Localização do Assentamento 26 de março..... **128**

Mapa 04 - Assentamento 26 de março - identificação dos núcleos de moradia..... **130**

Mapa 05 - Localização do Campus Rural de Marabá..... **148**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Faixa etária dos egressos participantes da pesquisa das turmas 2009; 2014 e 2015..... **247**

Gráfico 02 - Local de residência do egresso..... **247**

Gráfico 03 - Municípios de residência dos egressos..... **248**

Gráfico 04 - Local de residência dos familiares dos egressos..... **249**

Gráfico 05 - Município de residência dos familiares dos egressos..... **249**

Gráfico 06 - Participação em organização social..... **251**

Gráfico 07 - Organizações sociais que os egressos participam..... **251**

Gráfico 08 - Trabalho que desenvolve atualmente..... **253**

Gráfico 09 - Porque escolheu fazer esse curso técnico..... **258**

Gráfico 10 - Cursos que os egressos estão inseridos..... **259**

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Organograma do IFPA-CRMB..... **160**

Figura 02 - Cartaz da Primeira Partilha de Saberes da turma 2014..... **279**

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (apenas jovens camponeses oriundos de vilas rurais e assentamentos de reforma agrária)..... **34**

Quadro 02 - Professores do IFPA-CRMB que atuam no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio..... **34**

Quadro 03 - Áreas de Acampamentos e Assentamentos do MST-região Sudeste do Pará..... **125**

Quadro 04 - Áreas de Acampamentos e Assentamento do MST-Pará-região de Belém e Nordeste paraense..... **126**

Quadro 05 - Marcos da educação do campo na região Sudeste do Pará..... **140**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 26
1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: DAS RAÍZES HISTÓRICAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 45
1.1 Capital agrário no Brasil: reflexões pertinentes..... 46
1.1.1 Campesinato: concepções e disputas no processo de resistência frente ao agronegócio..... **50**
1.2 Movimentos sociais do campo: das raízes às concepções..... 60
1.2.1 Movimentos sociais do campo: organização, luta e resistência..... **62**
1.2.2 Reforma agrária: uma "pauta necessária" **66**
1.3 Educação do campo e a disputa de projeto de campo..... 76
1.3.1 Educação do campo: formação na perspectiva socialista..... **83**
1.4 Juventude camponesa e construção do projeto de campo..... 87
1.4.1 A "questão do jovem" e a formação humana: desafios e perspectivas..... **94**
2 SUDESTE DO PARÁ: TECENDO FIOS E CONSTRUINDO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 103
2.1 Territorialização camponesa do Sudeste do Pará e o processo de conquista da educação do campo: reflexão necessária..... 104
2.2 O campo da educação do campo no Sudeste do Pará..... 110
2.3. Movimentos sociais do campo no Sudeste do Pará: "rompendo cercas e construindo sonhos" 116
2.3.1 Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Pará (FETAGRI)..... **119**
2.3.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do estado do Pará **121**
2.3.2.1 Assentamento 26 de março: do polígono dos castanhais à produção da agricultura familiar camponesa..... **126**
2.3.3 Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Estado do Pará (FETRAF)..... **131**
2.4 Educação do campo no Sudeste do Pará: marcos históricos..... 133
2.5 Instituto Federal do Pará-Campus Rural de Marabá: conquistas, desafios e possibilidades na formação técnica profissional..... 145
2.5.1 Conselho Diretor (CONDIR) do Campus Rural de Marabá..... **160**

2.5.2 Formação técnica profissional: a experiência do IFPA-CRMB..... **168**
2.5.3 Da estrutura do Percurso Formativo no Projeto Político Pedagógico do Curso..... **174**
2.5.4 Unidades de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs) e suas indissociabilidades..... **198**
2.5.5 Dos princípios educativos: agroecologia-trabalho-pesquisa..... **209**
2.5.6 A importância dos egressos para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária..... **226**
2.5.7 IFPA-Campus Rural de Marabá e o "desenvolvimento" dos assentamentos de reforma agrária..... **234**

3 RELATOS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUARIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, LIMITES E DESAFIOS: DO PERCURSO FORMATIVO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL..... 241

3.1 Perfil dos egressos do curso técnico (sujeitos da pesquisa)..... 243
3.2 Expectativas dos egressos frente ao curso..... 260
3.3 Percurso formativo: alternância pedagógica e suas contribuições na visão dos egressos..... 266
3.4 Tempo Escola e Tempo Comunidade: integração e problematização dos saberes..... 273
3.5 Tempo Comunidade e produtos dos ciclos: Diagnóstico do Lote/ Comunidade e Plano de Melhoria do Lote: um percurso nem sempre exitoso.... 280
3.6 Currículo Integrado: Núcleo Politécnico e base comum e os dilemas para sua implementação..... 288
3.7 Construção do conhecimento técnico científico e os conflitos a partir das relações na prática..... 295
3.8 Agroecologia, trabalho e pesquisa como princípios educativos nas vozes dos sujeitos..... 301
3.9 Contribuições da formação para atuação profissional e o trabalho no lote..... 320
3.10 Política dos egressos do IFPA-Campus Rural de Marabá: algumas propostas dos sujeitos..... 337

3.11 IFPA-Campus Rural de Marabá: da sua importância para o "desenvolvimento" dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades rurais a partir do olhar dos egressos..... 346

CONSIDERAÇÕES FINAIS/Formação Técnica-Profissional: há sempre caminhos a trilhar..... 357

REFERÊNCIAS..... 369

APÊNDICES..... 383

ANEXOS..... 395

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação do campo tem sido um desafio constante nos mais diversos espaços, tanto na academia quanto nos movimentos sociais. É pauta permanente no processo de construção da "Reforma Agrária Popular"[2] na perspectiva de atender às necessidades dos povos do campo na temática de políticas públicas de educação e de formação profissional da juventude camponesa. A educação do campo surgiu no cenário de conflitos e conquista dos movimentos sociais do campo a partir do final de 1990, e está intrinsecamente ligada à conquista da terra para o trabalho por meio de ocupações, marchas, organizações e estruturações de acampamentos e assentamentos. Esse projeto de educação vem sendo construído vinculado à proposta de reforma agrária numa relação de disputa, pois "[...] a sociedade civil nunca será isenta de relações e conflitos de poder, de disputas por hegemonia e de representações sociais e políticas diversificadas e antagônicas [...]" (SCHERER-WARREN, 2006, p. 110).

Nesse processo de disputa, vincular a educação do campo à terra é imprescindível, bem como relacioná-la à concepção de campo que se configura no Brasil. Nesse sentido, a essa educação perpassa o desafio de discutir "Qual é o campo da educação do campo?", conforme aponta Fernandes (2008a) ao analisar pesquisas a partir do campo, mostrando que, sobre isso, há projetos distintos: "[...] o campo do camponês e o campo do agronegócio" (FERNANDES, 2008a, p. 40). O que exige pensar a consolidação dos territórios marcada por tensões e conflitos.

Nessa perspectiva, "Por uma Educação do Campo" é "[...] um movimento real de combate ao atual estado das coisas-movimento prático [...] que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação [...]" (CALDART, 2010, p. 107). Para a autora, as críticas que partem de interpretações da realidade camponesa são construídas a fim de orientar ações e lutas concretas dos camponeses. A trajetória de construção da educação do campo possibilitou o surgimento de novas concepções. E isso foi resultado de discussões promovidas em cursos, programas específicos e/ou da institucionalização a partir de algumas Universidades e Institutos Federais, tendo esses últimos uma atuação mais forte no ensino médio devido aos cursos técnicos tecnológicos.

A partir do debate da institucionalização, tencionou-se a proposta de educação do campo que prima por uma formação a partir de um projeto de campo que valorize a vida das famílias. Projeto que passa pela construção de uma nova matriz tecnológica para a agricultura camponesa familiar. Conforme afirma Caldart (2010), essa proposta move-se sobre o "fio da navalha", mas

[2] A "Reforma Agrária Popular" é uma proposta construída pelo MST e aprovada no último congresso que aconteceu, em 2014, em Brasília. Sobre ela, mais detalhes serão apresentados a frente.

se ressignifica a partir das análises provenientes de suas contradições reais. A autora[3] reafirma esse risco de disputa ainda em 2020, com as reformulações na educação no país.

O processo de construção da educação do campo na região Sudeste do Pará não difere da que ocorre no estado e no Brasil[4], pois vários são os limites e os desafios principalmente quando a discussão recai sobre a institucionalização feita a partir da Universidade, da prefeitura e dos Institutos, gerando espaços de tensões, sobretudo em torno do debate acerca da proposta pedagógica. A região Sudeste do Pará, por meio das organizações sociais e da Universidade, em rede com o Movimento Nacional de Educação do Campo, construiu uma proposta de educação do campo que parte da realidade vivida pelos seus sujeitos: camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas. Isso culminou com a criação da Escola Agrotécnica Federal em Marabá, em 2009, atualmente Instituto Federal do Pará-Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB), que será apresentada mais detalhadamente no segundo capítulo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPA-CRMB (2010)[5], uma demanda específica da educação do campo se refere à questão técnico-profissionalizante, voltada à realidade da região. Essa demanda tem como ponto de partida a necessidade do avanço dos aspectos técnicos da produção da agricultura camponesa, marcada pelo crescimento gradativo da pecuária, pela expansão do monocultivo da soja, pela implantação de hidroelétricas e pela exploração do minério. Fatores que vêm ocupando o território não só na região, mas também no estado do Pará. Essa expansão afeta diretamente as áreas de assentamentos de reforma agrária.

Com objetivo de estudar, pesquisar e transformar práticas sociais, os movimentos sociais do campo propõem a criação de cursos tecnológicos no IFPA-CRMB, buscando contribuir de maneira direta para o "desenvolvimento"[6] da agricultura camponesa familiar a

[3] Na *live* produzida via TV FONEC, no dia 21 de maio de 2020, Caldart analisou a educação do campo a partir do tema: a função social das escolas do campo. Uma das preocupações apontadas é a disputa acirrada em relação ao projeto de campo, principalmente a disputa do agronegócio e agricultura familiar camponesa, frente aos avanços do atual governo. Reafirma a importância de as escolas não só fortalecerem os debates da proposta da Educação do Campo, mas também desenvolverem ações a partir da agroecologia. Isso requer aprofundar os fundamentos teóricas sobre educação e agroecologia.

[4] No sentido da vinculação da conquista da terra e da pauta dos movimentos sociais do campo, apesar de os percursos e as realidades serem diferentes. Cada região tem sua especificidade de organização e o Sudeste do Pará construiu seu percurso histórico de luta e organização da educação do campo. Todavia, quando se trata de projeto de campo e de disputas, as lutas se assemelham em função da hegemonia da classe dominante.

[5] Primeiro PPP do IFPA-CRMB, construído e coordenado pelo Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC).

[6] "O sentido do termo 'desenvolvimento' não costuma ser explicitado, apesar de seu emprego ser tão frequente. Sempre se faz de conta que será bem entendido. Raros são os que se arriscam a explicar o seu real significado. Consciente do problema, uma sábia professora da Universidade de Cambridge, Joan Robinson, costumava comparar o desenvolvimento ao elefante: difícil de definir, mas muito fácil de reconhecer. No punhado de países que podiam ser considerados desenvolvidos, as pessoas tinham muito mais chances e opções do que os habitantes do resto do mundo" (VEIGA, 2011, p. 104). Para aprofundar, ver: Veiga (2001)

partir dos princípios da agroecologia, não apenas como alternativa, mas também como negação ao projeto capitalista em vigor. A instituição visa atender aos povos do campo[7] e tem como missão:

> Promover a formação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo técnico integrado, dos povos do campo da mesorregião do sudeste paraense, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a conservação da biodiversidade realizando a pesquisa aplicada com vistas a geração e a difusão de conhecimento disponibilizando para a sociedade as conquistas e os benefícios, na perspectiva da cidadania e da inclusão social. (IFPA-CRMB, 2010, p. 06-07).

É fundamental destacar que o IFPA-CRMB se estrutura gradativamente. Vários são os desafios que ele enfrenta pelas tensões decorrentes da institucionalização, pois há uma gama de exigências em torno da administração pública, no caso, aspectos burocráticos que tornam morosos os processos de formação. Diferentemente do formato de curso de programa em que os movimentos sociais conseguem assumir-se protagonistas e participar ativamente dos processos formativos.

Assim, a tese embasou-se na seguinte questão: quais os avanços na formação dos jovens camponeses a partir da implantação do IFPA-CRMB? Essa questão problematiza o processo de formação dos jovens camponeses do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio a partir da institucionalização da educação do campo com o seguinte objetivo: compreender o processo de formação desses jovens e suas implicações na construção e no "desenvolvimento" do território camponês no Sudeste do estado do Pará. Desse modo, visou: a) analisar o processo de institucionalização da educação do campo no Sudeste paraense, bem como suas implicações na formação dos jovens e a participação dos movimentos sociais do campo no percurso da construção da educação do campo; b) analisar o processo de formação dos jovens tendo em vista o currículo e o percurso formativo específico; c) identificar contribuições/resultados da educação do campo frente à construção dos assentamentos de reforma agrária na região Sudeste do Pará.

A escolha por esse tema e por esse lócus surgiu, a partir do envolvimento da pesquisadora com o campo em 1989, inicialmente através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Palestina do Pará, junto às mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu; posteriormente,

[7] Entendido aqui como: "Sujeitos do campo, prioritariamente jovens, compreendidos como agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados" (IFPA-CRMB, 2010, p. 8).

com o ingresso no MST, em 1997, atuando na assistência técnica, integrando o Projeto Lumiar[8] (como supervisora), juntamente às equipes, nos assentamentos de reforma agrária do Sul e Sudeste do Pará. Dessa experiência, outra foi gerada: a inserção no setor de educação do MST para acompanhar educadores das escolas por meio do curso de magistério[9] via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)[10] e realizar, no coletivo, formação e planejamento com os educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino fundamental.

Pesquisar a formação técnico-profissional e a juventude camponesa a partir da educação do campo foi um desafio, pois envolveu reflexões sobre diversas realidades e territórios. De acordo com Brumer (2007), nos anos 2000, os estudos já apontavam uma maior presença de jovens reivindicando visibilidade por meio de políticas públicas na perspectiva de geração de emprego, renda, educação e lazer. Vários debates continuam instigando os estudos: a sucessão no campo, como o jovem pode dar continuidade aos trabalhos dos pais, bem como, além do ficar ou sair do campo, como se dão as estratégias de reprodução social de jovens nos assentamentos rurais (MALAGODI; MARQUES, 2007). Refletir a formação técnica a partir da juventude amazônica envolve uma grande diversidade como destacam Freire e Castro (2007), uma vez que a Amazônia ainda é desconhecida por causa de sua grande extensão territorial, pela diversidade de sujeitos que ali residem e pelo fato de os jovens se reconhecerem discriminados por serem do campo. Situação que os faz renegar essa condição, pois se sentem subalternos aos que residem na área urbana. Questão como essas ainda estão no centro do debate, das reflexões e das análises em torno dessa categoria e se configuram de acordo com o contexto histórico-político e social.

A região Sudeste do Pará sempre ganhou destaque nacional na luta pela terra, principalmente em função da violência gerada pelo embate capital versus trabalho. Com o avanço das lutas dos movimentos sociais do campo, o processo de ocupação e de criação de assentamentos de reforma agrária foi se expandindo[11]. Em função das lutas e da organização dos trabalhadores rurais na região, as pautas foram se intensificando a fim de garantir o avanço

[8] O projeto Lumiar foi criado com base na resolução nº 95, de 20 de novembro de 1996, do CONDIR do Incra.
[9] Primeiro curso realizado na Universidade Federal do Pará/Campus Marabá em parceria com o MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI).
[10] Em 16 de abril de 1998, por meio da portaria nº 10/1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA, vinculando ao gabinete do ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o programa foi incorporado ao Incra e foi editada a portaria/Incra nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 23 de set. 2019.
[11] De acordo com o INCRA - SR/27, a abrangência do Sul e Sudeste do Pará é de 514 assentamentos de reforma agrária com 72.162 famílias assentadas. Dados atualizados em 31 dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/maraba>. Acesso em: 26 set. 2019.

no “desenvolvimento” do campo. Nesse sentido, as políticas públicas entraram em discussão na perspectiva de melhoria de vida das famílias camponesas.

Nesse processo de luta por “desenvolvimento”, a educação do campo é pauta forte discutida nos acampamentos presentes nas instituições como o INCRA, com objetivo de garantir o avanço no processo de formação de crianças, jovens e adultos. Parte-se do argumento de que essa formação seja pautada na realidade dos sujeitos, garantindo ainda o avanço do projeto de campo que os trabalhadores almejam. A criação de uma Escola Agrotécnica Federal de Marabá que, em seguida se tornou IFPA-CRMB, teve como propósito buscar a oferta de cursos e de formação capaz de fortalecer o projeto de pauta da reforma agrária, promovendo, diante das possibilidades, o “desenvolvimento” do campo.

Ao tratar dos avanços do processo de formação dos jovens, este estudo também necessita problematizar suas implicações, sua consolidação no território camponês no Sudeste do Pará. Algumas análises são fundamentais para isso como a institucionalização da educação do campo, a construção e materialização do currículo e seu percurso formativo, as contribuições e os resultados da educação do campo nos assentamentos de reforma agrária**.**

As questões e os objetivos apresentados anteriormente são pertinentes para analisar o processo de implantação, que perdurou por dez anos, dessa instituição com vistas ao projeto dos camponeses na perspectiva do chamado “desenvolvimento”. Para a materialização desta tese, fez-se necessário pensar uma trajetória metodológica que abarcasse a totalidade e que a problematização pudesse gerar outras questões para reflexão e análise da realidade pesquisada. Sabe-se que a organização, a definição e a concepção de metodologia são fundamentais na construção e materialização de uma tese. Necessária, para isso, uma compreensão clara sobre a investigação que se propõe a desenvolver a partir de uma fundamentação que seja coerente com o percurso a ser realizado. Desse modo, a seguinte análise se faz pertinente: “[...] a investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno [...]” (MARX, 2017, p. 90), ou seja, aprofundar os detalhes da investigação de modo que se chegue à raiz da questão, de tal maneira que:

> [...] Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori*. (MARX, 2017, p. 90).

O movimento da pesquisa proposto por Marx é desafiante, pois nem sempre a materialização corresponde ao que foi delineado, uma vez que apenas uma sequência de

proposições pré-definidas não atende às exigências para se chegar à raiz da questão e para envolver a totalidade. Por isso, a relação com o objeto é indispensável. Assim,

> A relação entre o pensamento e o objeto é uma relação essencial, constitutiva de ambos, como momentos encadeados de um todo significativo. Compreende um desenvolvimento avançado da práxis humana, vista como atividade material e espiritual: uma totalidade aberta, em movimento [...]. (IANNI, 1982, p. 53).

Essa análise continua pertinente nos dias atuais ao considerar a práxis humana como relevante no processo de investigação e na relação pesquisador-pesquisado, sendo importante a trajetória de vida e a atuação militante e profissional da pesquisadora, não ignorando os cuidados acerca do rigor científico já identificado por Velho (1978, p. 40) há mais de 40 anos: "[...] sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro". Mesmo assim, a realidade é sempre filtrada pelo ponto de vista do observador e remete à necessidade de percebê-la enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Assim, pesquisar o local de atuação profissional/trabalho envolvendo os jovens egressos do IFPA-CRMB, bem como os professores, os dirigentes da Instituição e dos movimentos sociais do campo exige transcender o que está na aparência ou considerando que: "[...] o todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental [...]" (MARX, 2011, p. 55). Dessa forma, são ideias, pensamentos elaborados e (re)elaborados no percurso desenvolvido. A trajetória metodológica fundamenta-se no materialismo histórico que considera a totalidade e suas particularidades. No entanto, esse envolvimento – totalidade e particularidades – exigiu esforço. Nesse sentido, a pesquisa sobre o IFPA-CRMB e a formação dos jovens camponeses considerou o processo histórico de luta da instituição que se situa em um território de conflitos e tensões no campo – a região Sudeste do Pará, mais especificamente Marabá. Situação que exigiu compreender essa história, sua inserção no contexto amazônico e as contradições desse processo para a construção da educação do campo.

Os "detalhes da investigação" envolveu pesquisa documental e entrevistas com os sujeitos que constroem e (re)constroem diretamente o percurso de formação a partir da educação do campo. Ao tratar da metodologia, compreende-se que:

> O que realmente interessa é a *pesquisa.* Esta é a maior finalidade básica da ciência. A metodologia é somente instrumento para chegarmos lá. Discutimos os caminhos possíveis, os já vigentes, os que poderíamos inventar, os discutíveis, os que já se superaram, e assim por diante. Não vale a pena entreter-se de tal modo com questões metodológicas que não cheguemos a fazer a pesquisa. Assim, mais importante que botar defeito metodológico em tudo é fazer a pesquisa, ou seja, pôr-se à construção das ciências sociais. (DEMO, 1985, p. 22).

O processo vai além de definição de técnicas, uma vez que tratando-se de investigação qualitativa envolve valores, principalmente a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. "Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência" (MARTINS, 2004, p. 291). É importante ressaltar que "[...] a análise do comportamento humano é feita por um observador humano falível e tendendo a distorcer os fatos" (MARTINS, 2004, p. 291). As análises partem, então, de um olhar do pesquisador que permeia todos os espaços, imergindo na raiz, pois a

> Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles. (DEMO, 1985, p. 23).

A interação pesquisador-pesquisado pode contribuir para a construção e (re)construção de conceitos, possibilitando novos diálogos. Contudo, é importante destacar que "[...] o cientista social não deve esquecer que a relação que se estabelece entre o observador e o observado é uma relação social e política" (MARTINS, 2004, p. 296), portanto, não é neutra. Em outros termos, não se pode negar as problemáticas que surgem a partir das relações. O que exige tratamento das relações com fundamentação e análises pertinentes para que reflexões necessárias ocorram, tendo em vista que:

> A realidade social é prenhe, sempre grávida, em gestação, em fermentação. Unidade de contrários. Não é equilíbrio, harmonia, estabilidade. Sua marcha, embora objetivamente não se repita, subjetivamente pode ser interpretada como regresso: uma sociedade "melhor" é tão possível quanto uma "pior" [...]. (DEMO, 1995, p. 39).

As relações acontecem a partir das contradições, das tensões, dos contrários. Para tanto, o fato de o pesquisador e o pesquisado compartilharem do mesmo universo de experiência ou de determinada realidade pode contribuir para a realização da pesquisa, já que parte da inserção das vivências em curso, uma vez que a neutralidade no trabalho de pesquisa sociológica não existe, e a objetividade é relativa, sendo ela o inverso da teoria positivista (MARTINS, 2004). Ao desenvolver a pesquisa, é fundamental pensar que "[...] a ciência é somente um modo possível de ver a realidade, nunca único e final [...]" (DEMO, 1995, p. 28).

Realizar o percurso metodológico a partir das adversidades é imprescindível, pois a sociedade é complexa e heterogênea e, mesmo que o pesquisador esteja mergulhado na realidade pesquisada, num espaço que lhe é familiar, não se pode considerar que esse espaço seja, se fato, conhecido. Como afirma Velho (1978, p. 39), "[...] estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente". O preenchimento do lacunar deve vir pelo estranhamento:

> O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações. O estudo de conflitos, disputas, acusações, momentos de descontinuidade em geral é particularmente útil, pois, ao se focalizarem situações de drama social, pode-se registrar os contornos de diferentes grupos, ideologias, interesses, subculturas, etc., permitindo remapeamentos da sociedade [...]. (VELHO, 1978, p. 45).

Nesta pesquisa, o estranhar foi um desafio considerando a práxis de professora, imersa no cotidiano e na vivência da educação do campo, marcada por tensões e conflitos para a implementação do percurso formativo do Curso Técnico em Agropecuária, em meio a diversos projetos que compõem a região.

Tensões fazem parte do processo de disputa de projetos mesmo entre os movimentos sociais do campo. Isso em diversos momentos de decisão frente a conquistas alcançadas. A formação dos jovens faz parte desse contexto e, por sua vez, é fundamental na análise e na compreensão da pesquisa, pois:

> Os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa não são desvinculados da vida fora do mesmo. Isto leva, ainda, a *contextualidade* como fio condutor de qualquer análise em contraste com uma abstração nos resultados para que sejam facilmente generalizáveis. Implica, ainda, num processo de *reflexão contínua* sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e, finalmente, numa *interação dinâmica* entre este e seu objeto de estudo. (GÜNTER, 2006, p. 203, grifo do autor).

Ser sujeito do processo e pertencer ao lócus impõe olhar dinâmico sobre o objeto, considerando ainda diversos sujeitos que estão inseridos na educação do campo na região, dirigentes dos movimentos sociais do campo, egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, gestores do IFPA-CRMB. Tal contexto exige olhar investigativo a fim de compreender as contradições ali instauradas.

Tendo em vista o processo de organização da educação do campo na região, as entrevistas foram fundamentais na perspectiva de rememorar o processo de conquista do IFPA-CRMB, a partir do protagonismo dos sujeitos que estiveram diretamente vinculados a luta. Além das entrevistas, as análises partiram do PPP da instituição e do Curso Técnico em

Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, da materialização do percurso formativo e seus resultados e, por fim, das contribuições dos movimentos sociais do campo a partir das relações institucionais. Para a definição dos entrevistados, considerou-se o número de turmas formado no IFPA–CRMB desde a sua implantação. As informações foram cedidas pela secretaria acadêmica, conforme quadro a seguir:

Quadro 01 - Egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (apenas jovens camponeses oriundos de vilas rurais e assentamentos de reforma agrária)

ANO DE INGRESSO	ANO DE TÉRMINO	QUANT. TOTAL	MASC.	FEMIN.	PERC. %	TOTAL %
2009	2013	69	55	14	25	F-4 M- 16
2014	2017	118	73	45	25	F-11 M- 20
2015	2018	58	41	17	25	F- 4 M- 10
Total de egressos						Feminino - 19 Masculino – 46
Total geral						**65**

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPA-CRMB (set. 2018).

O quadro demonstra lacuna de inserção de turmas entre um ano e outro. A justificativa da não realização do processo seletivo anual no início da implantação do IFPA-CRMB ocorreu em função da infraestrutura, pois os cursos são em alternância pedagógica e requerem a estrutura de alojamentos para os estudantes. Devido à falta de alojamento, a Instituição não conseguiu ofertar vagas anuais. Isso só foi regulamentado a partir de 2017.

Para a formação dos jovens, o IFPA-CRMB, atualmente, conta com 49 docentes efetivos (Anexo A), dos quais 42 deles atuam diretamente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O perfil desses profissionais pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 02 - Professores do IFPA-CRMB que atuam no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO DOCENTES	TOTAL DOCENTES
ÁREA DE ATUAÇÃO/Componente curricular*	
Base Nacional Comum	19
Núcleo politécnico	18
Base diversificada	05
TOTAL	**42**
ORIGEM DOS DOCENTES CONCURSADOS	
Região (Marabá e entorno)	15
Estado do Pará	14
Outros Estados	13
TOTAL	**42**

*De acordo com o PPC de 2017.
Fonte: Construído a partir do quadro do Plano de Qualificação Docente do IFPA-CRMB/2018.

A partir desses dados foram entrevistados 14 (75%) professores da Base Nacional Comum, 13 (72%) do núcleo politécnico, 2 (45%) da base diversificada. Soma-se a esse quantitativo 5 gestores (100%), vinculados diretamente à direção geral do CRMB, e 1 ex-diretor (o primeiro diretor do campus), totalizando 35 pessoas, destas, 12 mulheres e 23 homens.

Foram entrevistados também dirigentes estaduais dos movimentos sociais do campo que estiveram presentes na luta pela conquista do IFPA-CRMB, sendo eles: 8 dirigentes do MST; sendo 5 representantes direto da Frente de Educação, Formação e Cultura[12]; 1 dirigente da FETAGRI; 1 ex-dirigente da FETAGRI, que acompanhou a formação dos jovens no CRMB; 1 dirigente da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) do Sul e Sudeste do Pará; 3 representantes do FREC. O total foi de 14 entrevistados. Destes, 09 mulheres e 05 homens. O principal critério de escolha desses participantes foi ter acompanhado o processo de negociação para implantação do campus e/ou ter acompanhado o percurso de formação dos jovens em momentos pontuais. O MST aparece com um maior número de entrevistados por ter maior inserção e acompanhamento direto no campus, não pela oportunidade e, sim, em função da própria organicidade do movimento.

O percentual de sujeitos entrevistados garantiu maior segurança para a realização das análises da questão proposta e dos objetivos da tese, uma vez que quanto maior o número de relatos maior a confiabilidade nos resultados esperados. A entrevista foi de fundamental importância, pois

> A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (NETO, 2002, p. 57).

Para realização da pesquisa de campo carece da organização dos instrumentos a serem aplicados. Assim, organizou-se um questionário semiestruturado para egressos[13], formado por questões objetivas. Em relação à entrevista, um roteiro semiestruturado foi construído a fim de garantir reflexões pertinentes sobre o percurso formativo do curso e sobre o trabalho atual em

[12] Composta por 43 dirigentes: 13 atuam diretamente com a formação, 10 com o coletivo de juventude e 20 com a educação.

[13] Apêndice A - Questionário e roteiros utilizados nas entrevistas de campo; Apêndice B- Roteiro de entrevista com Docentes; Apêndice C- Roteiro de entrevista com dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo e Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará; Apêndice D- Roteiro de entrevista com dirigentes dos Movimentos Sociais responsáveis pela Educação; Apêndice E- Roteiro de entrevista com Gestores do IFPA-CRMB.

que os participantes estão inseridos. As entrevistas foram gravadas e aconteceram de acordo com a disponibilidade de dia, horário e local de cada participante.

Realizar entrevista sempre é um risco, principalmente quando o pesquisador tem proximidade com o objeto de pesquisa e compartilha os mesmos espaços com os sujeitos envolvidos. Duarte (2002, p. 148) destaca algumas reflexões pertinentes sobre isso quando afirma que: "[...] o risco existe sempre que pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupação, valores, gostos, concepções [...]". Por essa razão, como já dito, faz-se necessário o cuidado para garantir o rigor e a confiabilidade do trabalho realizado, pois "as formas de colher, transcrever e interpretar relatos orais têm sido objeto de severas críticas por parte da sociologia, no que diz respeito à chamada 'garantia de confiabilidade" (DUARTE, 2002, p. 149, grifo do autor).

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFG[14] em sua integralidade, conforme exigências da instituição. Consequentemente, todos os participantes da pesquisa tiveram acesso e assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[15], garantindo o uso das falas, dos relatos, de anotações e de registros fotográficos. Além do trabalho de campo, foi feita uma revisão bibliográfica sobre educação do campo e diversas leituras pertinentes ao tema em questão. A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa e dialética, seguindo as preocupações destacadas por Duarte (2002) quando trata da confiabilidade. O tratamento da coleta de material baseou-se nas orientações de Minayo (2002) condizente ao método, ou seja, articulou os dados da pesquisa, buscando responder às questões e aos objetivos propostos, relacionou o concreto e abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática numa perspectiva dialética. Considerando a objetividade e a subjetividade, analisou-se as falas e os dados a partir da sistematização do material de campo.

A escolha por pesquisar os egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio se deu em função da proposta inicial de luta e de conquista dessa instituição, pois a gênese do campus foi pela implantação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, que foi criada e logo passou a ser um dos campi do IFPA a partir da lei de criação dos Institutos Federais[16]. Nessa trajetória, o foco era a formação técnica dos jovens do campo com prioridade ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Várias pesquisas já foram realizadas sobre o IFPA-CRMB nesses 10 anos de implantação. O levantamento feito revelou

[14] Anexo B - Parecer de número 02501418.0.0000.5083, aprovado em 19 de janeiro de 2019.
[15] Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
[16] Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

que quase 100% delas foram realizadas por servidores da própria instituição, professores e/ou técnicos, principalmente dos cursos de mestrado profissional ofertados pelo IFPA-Campus Castanhal e pelo próprio CRMB[17]e/ou Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica.[18]

Das 17 dissertações identificadas, 16 foram produzidas por servidores do IFPA-CRMB, destas apenas 2 envolvem egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A primeira, de Marinho (2015), intitulada "Rompendo Cercas e Construindo Saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no sudeste paraense", investigou o percurso formativo do curso com objetivo de reformulação do PPP para oferta de cursos regulares no campus, pois a primeira turma foi especial por meio do PRONERA (2009-2013). Nessa pesquisa, foram entrevistados professores e 7 egressos a partir da técnica de grupo focal. Tendo em vista que é um mestrado profissional, Marinho (2015) apresentou como produto uma reformulação do PPP do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Marinho (2015) destacou avanços do curso técnico, tais como: fortalecimento dos parceiros (Universidade e movimentos sociais do campo) e formação continuada de educadores e técnicos. Outro fator relevante foi que o percurso formativo garantiu a inserção dos educandos em diversos espaços e momentos formativos com a valorização da cultura dos sujeitos do campo. A pesquisa apontou como resultado positivo a implantação das Unidades de Ensino Pesquisa e Extensão (UNIEPEs), indispensável à garantia de espaço para atividade prática e para integração entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que garantiu desenvolver as potencialidades dos alunos, propiciando-lhes autonomia, e estabeleceu a inter-relação econômica, política, ambiental, cultural e social do campo.

A segunda dissertação é de Nascimento Sobrinho (2018), intitulada "Da educação profissional ao mundo do trabalho: trajetórias dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural", e analisou a relação educação profissional e trabalho a partir da trajetória dos egressos, identificando, inclusive, o local de atuação dos jovens oriundos dessa formação. A pesquisa envolveu, especificamente, os egressos da primeira turma financiada pelo PRONERA no período de 2009 a 2013.

As duas pesquisas envolveram diretamente os egressos da primeira turma do IFPA-CRMB, período de 2009 a 2013, financiada pelo PRONERA, sendo que o PPC foi construído

[17]Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (PPGDRGEA) - Curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Foi ofertada uma turma no Campus Rural de Marabá no período de 2015 a 2017. Houve no curso a participação de estudantes de outros campi da região Sul e Sudeste do Pará.
[18] Ver Apêndice F- Quadro de Dissertações Produzidas sobre o IFPA-CRMB

a partir da experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá. Um dos focos principais foi avaliar o percurso formativo na perspectiva de reformulação e implantação de turmas regulares no campus, uma vez que, a partir de então, passaram a ser institucionalizadas. Considerou-se que o objetivo principal dessa formação foi atender à demanda da Assistência Técnica nos Assentamentos de Reforma Agrária a partir dos princípios da agroecologia, tendo em vista o contexto da época, marcado por forte demanda para técnicos atuarem na região.

Nascimento Sobrinho (2018, p. 85) apresentou como uma das primeiras constatações de sua pesquisa o fato de que "[...] os jovens da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, carregam marcas das relações capitalistas na contemporaneidade, demarcada pelo desemprego, pela precariedade no acesso às políticas públicas [...]". Constatou, ainda, que a formação profissional, a partir da perspectiva da educação do campo, contribui para a continuidade das lutas sociais no campo, bem como para a vinculação dos egressos com o trabalho produtivo no lote, na Assistência Técnica, na inserção nas organizações sociais, nas Universidades e em diversas áreas do conhecimento. Todavia, destacou que o modelo de agricultura sofre com "[...] determinações estruturais das relações sociais de produção capitalista [...]" (NASCIMENTO SOBRINHO, 2018, p. 86), que, por sua vez, dificulta a atuação profissional dos jovens, impossibilitando-os de articular os conhecimentos da formação à realidade dos assentamentos de reforma agrária da região Sudeste do Pará. Como ponto forte, a pesquisa identificou a participação dos jovens nas associações e nos sindicatos em suas comunidades, permitindo-lhes a permanência no campo. A conclusão do estudo afirmou que a formação atingiu o objetivo pretendido, pois relacionou a educação ao projeto histórico de transformação social e vinculou o processo produtivo ao educativo numa perspectiva omnilateral.

As demais produções não tiveram como eixo central de discussão os egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio nem os movimentos sociais do campo na luta e criação do IFPA-CRMB.[19]

O IFPA-CRMB vivenciou dois processos de capacitação para professores como exigência do Ministério da Educação (MEC) para continuidade de atuação profissional nos Institutos. A primeira foi a Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas, que atendeu parte dos professores. A segunda foi a Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O curso foi ofertado pelo IFPA-Campus Industrial e Campus Rural de Marabá por meio do Programa de Pós-Graduação e Inovação. As

[19] Ver Apêndice G- Quadro de Monografias produzidas a partir dos cursos de especialização profissional ofertados pelo IFPA.

monografias resultam do segundo processo de capacitação, pois na primeira o produto foi um artigo e não constam informações sistematizadas sobre essas produções[20].

De modo geral, todas as produções identificadas envolveram o IFPA-CRMB, mas nenhuma delas dialogou diretamente com professores, movimentos sociais e egressos com objetivo de refletir sobre os avanços do processo de formação dos jovens camponeses frente ao desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, nem analisou a construção da educação do campo a partir da gênese do IFPA-CRMB nos anos de sua implantação. Assim como, não problematizou os limites, os desafios e as potencialidades para a agricultura familiar camponesa no Sudeste do Pará.

No percurso da pesquisa a receptividade dos sujeitos entrevistados foi fundamental, como: professores, professoras, gestores, gestoras, dirigentes dos movimentos sociais do campo, egressos e egressas. A disponibilidade ao diálogo foi fundamental o desenvolvimento da pesquisa, para se alcançar o objetivo proposto, bem como o cumprimento de prazos. A relação e a vivência no trabalho contribuíram para esse êxito. Todavia, a vinculação da pesquisadora com o objeto de pesquisa foi o primeiro desafio a ser enfrentado, ou seja, foi desafiante entrevistar companheiros e companheiras de trabalho a partir de um roteiro semiestruturado, com questões familiares. Situação que envolve a prática enquanto professora de educação do campo, ouvindo relatos e estranhando as reflexões arraigadas de tensões, problemáticas e concepções diversas frente ao projeto de formação dos jovens camponeses.

Em virtude disso, cuidados foram necessários para evitar interferências, principalmente ao usar a abordagem qualitativa, porque

> Outro aspecto importante dessa discussão reside no fato de que os cientistas sociais tendem frequentemente a tomar como objeto de investigação grupos sociais com os quais têm alguma identificação política. Neste caso, temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse. Esse tipo de conhecimento é expressão da ideologia e não da ciência. Seja como cientistas (ou mesmo como assessores), a nossa relação com o outro, que também é sujeito portador de um conhecimento, não deve ser marcada pela intenção de fornecer uma direção, segundo um projeto político que é o nosso [...]. (MARTINS, 2004, p. 296).

Conforme Martins, esse risco cobra do pesquisador a necessidade de estar em constante alerta. Estar imbricada no ambiente da pesquisa quando a relação é direta com o objeto

[20] A Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação, no período da pesquisa de campo, não dispunha de arquivos com informações sobre publicações que envolveram o IFPA-CRMB. Os levantamentos descritos nos quadros foram obtidos, como já dito, por busca na internet e comunicação direta com os autores.

pesquisado pode fazer surgir situações e problemáticas que carecem de olhar e reflexão a partir da ciência. O papel dos cientistas, então, de acordo com Martins (2004), deve ser o de contribuir para a construção do conhecimento, capaz de ajudar e fortalecer os sujeitos como autônomos no sentido de elaborar seu próprio projeto político. Para a autora, os cientistas sociais precisam ter cuidado para não reforçarem ideologias existentes. Antes devem oferecer instrumentos para desvendá-las e superá-las. A capacidade de discernir e distanciar do objeto em estudo é fundamental nesse processo.

A receptividade dos sujeitos entrevistados, todavia, não foi suficiente para impedir que adversidades surgissem. A entrevistas com os egressos teve como obstáculo a questão geográfica, pois todos eles estão em municípios diferentes e dispersos. O acesso a algumas áreas de assentamentos e/ou acampamentos foi "custoso" pela própria situação das estradas. Mesmo assim isso não foi empecilho. Há de se considerar ainda a exigência científica, o esforço intelectual frente à construção do conhecimento a partir da complexidade. De acordo com Ianni (1984, p. 23), ao discutir a interpretação da dialética da sociedade, com reflexões pertinentes sobre pesquisas em ciências sociais, é fundamental destacar que "[...] não se pode compreender a sociedade se não se examinam os encadeamentos, desdobramentos e determinações recíprocas das forças produtivas, relações de produção, estruturas políticas e modalidades de consciência social".

O exercício de examinar, analisar e refletir para compreender a pesquisa em sua totalidade, bem como o esforço intelectual na perspectiva de fundamentação a fim de garantir resultados marcados por qualidade e reconhecimento científico também não foram tarefas fáceis. Para Ianni (2011), a realidade social precisa ser entendida como um "objeto em movimento" que carece de um grande esforço e é fundamental para o pesquisador e o resultado da pesquisa. Além disso, outros desafios foram surgindo relacionados, inclusive, à produção escrita. Em meio à construção da tese, no início do segundo capítulo, que ocorreu no mês de março de 2020, o país passou a enfrentar a pandemia da Covid-19[21]. Nesse período, o Brasil entrou em quarentena e o vírus gradativamente foi se alastrando. As notícias sobre mortes, falta de vacina ou medicamento para sanar o problema, o colapso do sistema de saúde, o isolamento social, foram questões que afetaram significativamente o processo de escrita. Mesmo sem a

[21] A Covid-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1º de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligação com o mercado atacadista de frutos do mar de Huanan, que também vendia animais vivos. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto como uma pandemia. Informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19>. Acesso em: 01 jun. 2020.

infecção do vírus, a situação de alerta e de medo provocou impacto psicológico; sentir sintomas e imaginar detalhes da doença foi consequência de ver amigos e conhecidos enfrentando-a em diversos níveis.

O período da pandemia explicitou com mais veemência a desigualdade social, o abandono do Estado e a falta de investimento na área de saúde, tornando-se uma forma de dizimar a população em situação de vulnerabilidade, bem como as populações tradicionais, principalmente indígenas e quilombolas. O alto índice de mortalidade tem sido tratado com desdém pelo governo que se refere apenas aos números, não mostrando solidariedade junto aos familiares das vítimas. Essa desolação instigou poetas e músicos a registrarem este momento em forma de arte como o poema "Inumeráveis", de Bráulio Bessa, musicado por Chico César. Produções assim buscaram dar visibilidade às vidas que foram interrompidas, sobretudo pelo descaso público. Seguem fragmentos da poesia/música[22]:

André Cavalcante era professor
amigo de todos e pai do Pedrinho.
O Bruno Campelo seguiu seu caminho
Tornou-se enfermeiro por puro amor.
Já Carlos Antônio, era cobrador
Estava ansioso pra se aposentar.
A Diva Thereza amava tocar
Seu belo piano de forma eloquente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.

Elaine Cristina, grande paratleta
fez três faculdades e ganhou medalhas
Felipe Pedrosa vencia as batalhas
Dirigindo Uber em busca da meta.
Gastão Dias Junior, pessoa discreta
na pediatria escolheu se doar
Horácia Coutinho e seu dom de cuidar
De cada amigo e de cada parente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar [...].

Como destaca o próprio autor da poesia: "A arte tem esse poder de tornar tudo mais acessível. O poder de provocar, de emocionar, de transformar um assunto complexo em algo mais simples. Penetra de uma forma mais simples no coração das pessoas"[23]. Cada número

[22] Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis-do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>. Acesso em: 03 jun. 2020.

[23] Fragmento do Jornal Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis-do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>. Acesso em: 03 jun. 2020.

registrado significa vida e famílias afetadas diretamente, ou seja, pessoas com nomes e endereços.

No momento da pandemia, a arte se configurou como fundamental para enfrentar as dores e as faces da crueldade exposta e reforçada pelo capitalismo. O cenário do caos provocado, ou melhor, declarado pela conjuntura, reafirmou a importância da organização da classe trabalhadora frente às lutas de classes. Explicitou um governo em ação com traços fascistas, especialmente quando se compara a outros períodos históricos vivenciados por outros países como identificado na produção de Thompson que, em 1947, escreveu sobre a "Ameaça Fascista à Grã-Bretanha" e destacou que o "[...] fascismo não é um termo abusivo. Ele é um termo político com sentido exato. Ele descreve a organização das ideias empregadas pelas mais reacionárias e viciosas seções do grande capital em seu esforço para esmigalhar as pessoas" (THOMPSON, 2019, p. 46). Apesar de a referência partir de um contexto histórico de outro país, há semelhanças na atualidade com a gênese do fascismo em suas premissas, suas ideias e propósitos de avanço, disseminação e consolidação. São diversas ameaças, pois, como argumentou Thompson (2019), o fascismo é antidemocrático e capaz de destruir qualquer liberdade, pois prima pela proteção e controle da propriedade e dos interesses da classe dominante.

O conjunto dos acontecimentos dificultou significativamente a realização das leituras, análises e reflexões do material da pesquisa. Foram vários momentos de angústia e ansiedade, vivendo um dia de cada vez, sem previsão de futuro. Muito embora, a construção da tese responde a uma perspectiva de futuro, com prazo e período de defesa. A maior angústia, frente a tudo isso, tem sido pensar: até que ponto esta pesquisa será relevante no período pós-pandemia? Como estão e estarão os sujeitos da pesquisa? O que responderam ainda será pertinente no pós-pandemia? Essas são questões que surgiram e que não poderão ser tratadas aqui, tendo em vista que nesse período a pesquisadora já dispunha de todo material de campo, restou, então, seguir com a tese, mesmo em meio a dúvidas e ao aparecimento de outras questões. Partindo, então, da questão problematizadora e dos objetivos propostos na tese, houve o maior esforço possível não por encontrar respostas, mas por problematizar e refletir sobre as vivências do IFPA-CRMB em meio às contradições da região Sudeste do Pará e da Amazônia.

Viver em meio às contradições não significa silenciar ou ficar indiferente aos acontecimentos. Nesse momento, é mais que relevante o texto "Indiferentes"[24], escrito por Gramsci, no ano de 1917, em *Escritos Políticos*:

[24] Parte de um conjunto de textos dos *Escritos Políticos* de 1919-1920 denominado *"La Città Futura"*. Os textos seguintes foram publicados, sem assinatura, em *La Città Futura*, número único, editado pela Federação Juvenil

> Odeio os indiferentes. Creio, como Friedrich Hebbel, que "viver é tomar partido". Não podem existir os que são apenas *homens* estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão, e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história [...]. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade, aquilo com que não se pode contar [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 84, grifos do autor)[25].

Tal argumentação é atual e pertinente para o contexto histórico em que estamos vivendo no Brasil, diante de tantas atrocidades que se espalham em todos os níveis. Por isso, é necessário agir, "tomar partido", fazer história, ser ativo e atuar na construção de novos princípios e valores. Esta tese percorre esse caminho, essa trilha, segue na contramão da indiferença. Isso sem desconsiderar os percalços, os desafios, os problemas que surgiram na produção escrita que não significaram falta de rigor científico, nem negatividade. Os obstáculos foram superados a cada passo e degrau, desde a realização da pesquisa de campo, com as entrevistas, à escrita, marcada por diálogo, risos, choros, alegrias, mas sempre buscando refletir, analisar, problematizar e gerar novas questões a partir dos objetivos propostos na materialização deste trabalho.

Assim, a tese foi organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado "Movimentos sociais do campo: das raízes históricas à educação do Campo", analisou algumas categorias pertinentes ao debate sobre educação do campo dada a sua direta vinculação à luta pela terra e à organização dos camponeses e das camponesas. O capítulo aborda as raízes da questão agrária no Brasil, tensionada pelo capital versus trabalho, e investiga como as concepções de campesinato e camponês permeiam a luta pela terra via trabalhadores do campo. Analisa também como se desencadeia o processo de organização dos movimentos sociais, sua gênese e as transformações decorrentes do contexto histórico, além de refletir sobre os programas agrários e a categoria juventude camponesa. Vale ressaltar que a sequência de temas foi definida considerando o método já exposto anteriormente, atentando à totalidade e às particularidades.

O segundo capítulo, "Sudeste do Pará: tecendo fios e construindo conhecimento na Educação do Campo", apresentou reflexões acerca da região Sudeste do Pará a partir da

---

Socialista do Piemonte, em 11 de fevereiro de 1917. A publicação era formada por quatro páginas em formato 35x50 cm e foi inteiramente redigida por Gramsci.

[25] Considerando minha trajetória de vida, minhas raízes históricas e militância, não há como ser indiferente. Muitas vezes, é preciso "escrever sobre o óbvio" para que fique registrado, que fique nas letras, na academia, nos documentos em que há o mínimo de reconhecimento científico. Participei de quatro tentativas de seleção de doutorado para conseguir adentrar em uma Universidade e continuar os estudos, sendo um processo muito difícil. No momento de escrita, não há como ser indiferente a tudo isto: ao contexto histórico, à luta pelo ingresso na Universidade.

territorialização camponesa frente ao agronegócio, à luta e aos desafios dos movimentos sociais do campo e à organização da educação do campo, imbricada por conflitos da terra, disputa constante de território por causa da expansão da pecuária, do monocultivo da soja e da mineração. As relações se configuram em todos os espaços e a educação é parte do processo de construção de um novo projeto de campo, pois "por décadas as tensões no campo estão postas, os movimentos sociais se afirmam como sujeitos políticos e de políticas trazendo a centralidade da terra, do trabalho, da educação [...]" (ARROYO, 2012, p. 82). Essa centralidade faz parte da matriz curricular da educação do campo. Nesse contexto, insere-se o IFPA-CRMB e a proposta pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

O terceiro capítulo, "Relatos dos egressos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio: limites e desafios do percurso formativo a atuação profissional", problematiza e analisa o processo de formação, os limites e os desafios da atuação profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Rural de Marabá na perspectiva de desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária na região Sudeste do Pará. Algumas reflexões são pertinentes, considerando o percurso formativo que se constitui no PPC e sua implementação: alternância pedagógica; currículo integrado; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo na perspectiva de romper com o currículo urbanocêntrico; construção de uma proposta que atenda aos princípios e valores pautados num projeto de campo (que é a agricultura camponesa familiar com princípios da agroecologia), na elaboração de uma nova base conceitual.

A tese evidenciou a importância da criação dos Institutos Federais, mas principalmente o avanço do debate e oferta de cursos técnicos em agropecuária a partir da educação do campo, principalmente com a criação do IFPA-CRMB para atender as populações do campo e desenvolver a formação integrada na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar camponesa a partir dos princípios da agroecologia.

Defendemos como tese que o percurso formativo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA- Campus Rural de Marabá, em processo de construção da educação do campo na região Sudeste do estado do Pará, contribuiu e contribui, mesmo diante das contradições, com os avanços no "desenvolvimento" do território camponês na região Sudeste do Estado do Pará frente ao projeto de disputa de campo.

1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: DAS RAÍZES HISTÓRICAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo analisa/dialoga com algumas categorias pertinentes ao objeto da pesquisa: campesinato, território-territorialidades, luta pela terra, juventude camponesa, educação do campo, trabalho, movimentos sociais do campo. Tais categorias são fundamentais para a compreensão do processo de construção da educação do campo no Sudeste do Pará, uma vez que a relação é direta nesse processo histórico-político e social.

Dentre as categorias analisadas, o debate conceitual sobre campesinato ainda é bastante conflituoso. É comum a representação da agricultura brasileira ser associada a grandes extensões de terras, ao monocultivo, às tecnologias de ponta e produções de grãos para exportação. Essa é a imagem que se tenta cada vez mais imprimir como verdadeira e única para o (des)envolvimento do campo, quer através da mídia, quer através das bancadas parlamentares (como a ruralista). Todas elas tentam negar o reconhecimento do campesinato e sua história no processo de luta por uso, posse e conquista da terra, além da produção e reprodução de seu modo de vida. Vale ressaltar que o latifúndio[26], ao se reconfigurar por meio do "agronegócio", não precisa da propriedade da terra, transforma a forma de controlar o sistema de produção agrícola pelo uso e posse da terra. Assim se configura a nova roupagem da expansão do capital agrário, seja nos aspectos financeiros (financeirização das relações do campo), seja nas relações de internacionalização das terras no Brasil desde a década de 1990.

Para compreender o processo histórico é necessário problematizar as análises de diversos pesquisadores para demarcar o ponto de partida deste trabalho. Discutir o campesinato envolve reflexões como a luta pela terra, território e territorialidades que estão vinculados ao processo de disputa de projetos de campo. Nesse sentido, é de fundamental importância refletir sobre as questões que colocam em xeque a produção e o modo de vida das famílias que vivem no campo, sobretudo em virtude da expansão e da pressão do capital. Nesse processo de disputa, os movimentos sociais do campo são fundamentais, pois organizam e enfrentam ocupações de terras no território nacional com a pauta da reforma agrária por meio de propostas de políticas públicas para o desenvolvimento do campo. Essa proposta se contrapõe ao agronegócio como centro de produção de alimentos, na contramão do capital, de modo que os Movimentos Sociais se tornam alvos de desgaste e de criminalização com apoio da mídia nacional.

[26] Concepção de latifúndio e agronegócio será melhor explicado a frente.

A luta pela reforma agrária inclui a educação do campo que, ao longo de sua organização e construção, configura-se como um grande desafio para contrapor à educação rural, que sempre esteve presente nos mais longínquos espaços deste país. Em função disso, faz-se necessário refletir sobre as propostas, os avanços e os desafios da formação das crianças, jovens e adultos das áreas de reforma agrária, tendo em vista que a pesquisa aqui apresentada envolve jovens camponeses a partir da formação, uma das pautas da luta do movimento social do campo. Por isso, cabe analisar a juventude camponesa, os desafios e as perspectivas que ela enfrenta em meio à luta e à organização do campo. As categorias, portanto, estão vinculadas diretamente à gênese da educação do campo e ao processo de construção e consolidação de uma formação na perspectiva da transformação social.

O lócus da pesquisa deu-se na região Sudeste do estado do Pará, porém não está dissociada da realidade do país frente ao projeto do capital. Especificidades regionais existem, mas no conjunto da totalidade da sociedade. Analisar a educação do campo requer reflexões outras, principalmente quando se trata da questão agrária no país.

1.1 Capital agrário no Brasil: reflexões pertinentes

As reflexões sobre capital agrário, sua frente de expansão, campesinato e conflito por uso e posse da terra no Brasil sempre estiveram presentes em debates e análises de pesquisadores e/ou movimentos sociais do campo. Por elas é possível compreender o processo histórico e, por sua vez, analisar as possibilidades de continuidade de construção do projeto de campo das famílias camponesas. O debate também coloca em evidência a propriedade privada, sobretudo a partir da pauta da reforma agrária através dos movimentos sociais do campo, à medida que ela se estrutura gradativamente por mais que, na essência, os camponeses visem ao uso e à posse de terra. Isso demarca uma contradição, fato que não inviabiliza o processo de organização e continuidade do projeto de campo defendido pelos camponeses. Ao tratar de propriedade, Marx (2011, p. 406) afirma que ela se define pelo "[...]comportamento do sujeito (que se reproduz) que trabalha (que produz) em relação às condições de sua produção ou reprodução como condições que são suas [...]". Para ele, a propriedade também terá formas distintas conforme as condições dessa produção. Havendo ainda uma relação entre subjetividade e objetividade.

O campo tem suas distintas formas de propriedade e estas se configuram também como um grande espaço de combinação, apropriação e expropriação pelo capital, principalmente pela concentração fundiária que, no percurso histórico do país, é marcada pela violência oriunda do

trabalho escravo, da disputa pela terra, dentre outras que vão sendo reconfiguradas de acordo com o período. A questão agrária no Brasil sempre esteve em pauta, por vários autores, em diversos períodos históricos e suas contribuições estão nas reflexões que seguem. As análises envolvem o trabalho no campo a partir do domínio dos grandes proprietários de terras. Para uma melhor compreensão sobre esse processo de disputa de projetos de campo e sobre como o capital agrário no Brasil foi se expandindo toma-se como base as análises de Prado Júnior (1979), que problematizam os conflitos em espaços rurais constituídos no processo histórico. Em suas análises, o autor define:

> [...] os problemas agrários, como quaisquer outros problemas sociais e econômicos, são antes de tudo "humanos". E são por isso os homens e a posição própria que respectivamente ocupam nas atividades agropecuárias, que devem ser considerados em primeiro e principal lugar, e como elemento central que configura todas as questões a serem analisadas. (PRADO JÚNIOR, 1979, p. 20).

Essas reflexões marcam um determinado período histórico que envolve a população que vive no campo (sob a égide dos grandes proprietários de terras) e que desenvolve o trabalho agropecuário. O autor faz análises pertinentes para a compreensão das transformações que vão acontecendo e reconfigurando o campo brasileiro. Para ele, o espaço agropecuário é definido como heterogêneo, fundamentado na desigualdade social e econômica em que uma minoria domina e administra grandes extensões de terras; enquanto, por outro lado, uma grande maioria da população vive sob o domínio e a exploração do trabalho no campo, realidade ainda presente no contexto atual como identificada na coletânea organizada por Stédile (2012), que conta com a participação de diversos autores que identificaram as mesmas contradições analisadas por Prado Júnior (1979) nas questões agrárias do Brasil.

De acordo com Prado Júnior (1979), o sucesso da exploração agrária no Brasil se deve ao domínio de grandes extensões de terras agricultáveis e ao êxito desse trabalho no campo brasileiro. O investimento foi feito pelo uso da mão de obra de uma grande parte da população: indígenas, proveniente do tráfico africano e do fluxo migratório. Para o autor, o investimento na força de trabalho de baixo custo – pois havia o monopólio da terra restrita a uma minoria de grandes proprietários – obrigava que esses trabalhadores exercessem o trabalho nas grandes propriedades de terras. Nesse processo, as raízes históricas do capital agrário são marcadas por fortes traços do latifundiário e da monocultura, criando relações de senhor-escravo com passagem para a relação capital-trabalho (PIETRAFESA, 2016).

Martins (2010) analisou o trabalho no campo nas últimas décadas do século XIX e, no decorrer do século XX, em relação aos imigrantes, mostrou trajetórias diversas e diferenciadas

em relação à chegada desses grupos ao Brasil. Defendendo o fato de que os imigrantes não podem ser analisados a partir da única perspectiva a de que eles substituíram os escravos. Para o autor, as diferenças podem estar relacionadas às características culturais e sociais de cada grupo, ou seja, "[...] no limite, isso quer dizer que o imigrante de uma mesma nacionalidade encontrou aqui situações distintas em diferentes momentos" (MARTINS, 2010, p. 100). Afirma, ainda, que é necessário considerar as várias nacionalidades, uma vez que é comum tratar os migrantes como se eles tivessem seguido uma mesma trajetória no Brasil.

Nesse processo de análise do trabalho no campo, Prado Júnior (1979, p. 26) afirmou que a abertura para os trabalhadores por meio das ocupações urbanas não foi suficiente para abarcar a mão de obra disponível, gerando aumento no número de desempregados e semidesempregados que se aglomeravam nas grandes capitais. Ele destacou ainda duas circunstâncias como êxitos comerciais da agropecuária brasileira: "[...] disponibilidade relativamente abundante de terras e de força de trabalho [...]". Essas circunstâncias foram classificadas como essenciais e determinantes para o baixo padrão de vida do trabalhador rural.

As análises dos autores se unificam a partir da compreensão da expansão do latifúndio e da exploração da mão de obra escrava, mesmo que em períodos diferentes. Essa compreensão foi sendo ressignificada e a ela, aos poucos, foram se agregando outros valores, especialmente a partir do avanço tecnológico que vai gerar mudanças na organização e estruturação do trabalho no campo. O latifúndio avança e insere novas tecnologias como forma de exploração do trabalhador. Desse modo, o avanço tecnológico no campo não melhorou as condições de trabalho de parcela significativa dos trabalhadores rurais, sobretudo por entender a lógica da concentração de terras em que os proprietários de grande extensão tiveram e têm o monopólio "da maior e melhor" parte delas. Prado Júnior (1979) exemplifica isso a partir do avanço tecnológico investido na lavoura canavieira do Nordeste, mostrando que as mudanças ali promovidas, na verdade, pioraram a situação da classe trabalhadora do campo, pois aumentaram a concentração de terras atrelada à expansão da produção de cana-de-açúcar, que, por sua vez, foi reduzindo a produção de outras culturas cultivadas pelos camponeses necessárias à subsistência. De acordo com Prado Júnior (1979), esse processo de progresso e desenvolvimento provocou a perda de espaços dos camponeses para produzir suas próprias culturas.

Na perspectiva do avanço tecnológico no campo, que provocou e provoca várias mudanças nas relações de produção e de trabalho (portanto, de uso da terra), para Pietrafesa (2016), esse movimento no campo alterou de maneira significativa o índice de desemprego e expulsão das famílias do campo em decorrência do surgimento de novos arranjos desse espaço.

O autor afirma que “[...] para Ianni (2004) este foi um dos períodos em que se consolidaram as relações entre o capital agrário e o ‘mercado de trabalho assalariado’ [...]” (PIETRAFESA, 2016, p. 129), o que ocorreu foi o crescimento do trabalho assalariado no campo frente ao sistema de produção do campesinato tradicional.

Prado Júnior (1979), quando trata do problema agrário, destaca que para haver mudanças e elevar os padrões de vida a partir do desenvolvimento econômico brasileiro é necessário um “[...] programa de reforma na consideração preliminar das circunstâncias gerais fundamentais que estão na base da deplorável situação atual [...]” (PRADO JÚNIOR, 1979, p. 31-32). Isso porque, para o autor, a questão agrária consiste justamente no fato de a minoria da população ter domínio de grandes propriedades de terras, enquanto uma maioria vive sob a exclusão, mas ligada à terra para extrair seu sustento.

A concentração da terra e o monopólio de grandes proprietários é uma constante no Brasil, o que, de acordo com Martins (1986, p. 144), provoca uma crise de concentração da propriedade, pois “[...] é nesse contexto que o aumento de importância do trabalho familiar só pode ocorrer através de tensões e conflitos, como resistência anticapitalista, como resistência a expropriação”. As análises do autor não são recentes, mas essa realidade persiste no percurso histórico. O mesmo autor afirma que a concentração se mantém e se sustenta pelo sistema capitalista. Conforme Martins (2010), foi por esse sistema que a propriedade fundiária foi incorporada e se expressa na renda capitalista da terra, agora sob o domínio/monopólio de uma classe. Fica explícito que a expropriação da terra, o monopólio, segue o curso histórico no processo de luta de classes, arraigado ao fortalecimento do capitalismo.

O capitalismo prima pela concentração de terras que, nesse contexto, deve ser gerida e administrada por um pequeno grupo pertencente à classe dominante. Para Martins (1981, p. 141), “[...] embora, no caso brasileiro, o capitalismo não exproprie radicalmente o agricultor, ele o expropria indiretamente, mediante a concentração de muita terra nas mãos de pouca gente”. A expansão do capitalismo gera o deserto no campo em função das grandes extensões de monocultivo, ou seja, vidas são expulsas e substituídas por plantações para responder ao mercado. O avanço da concentração de terras ainda persiste nos dias atuais por meio de investimentos de grandes empresas com o aval do governo federal.

O avanço do capital age de forma cruel e intolerante, e as formas de resistências são consideradas atrasadas, vistas como “restos históricos”, pois a defesa é pelo avanço de um projeto de campo com produções modernas para atender ao mercado de exportação. Assim, a disputa se dá na perspectiva econômica, política e social (CARVALHO, 2015). Segundo Carvalho (2015), na hegemonia do grande capital predomina a ideia das terras sob o domínio

das grandes empresas capitalistas, consideradas competentes para garantir o desenvolvimento frente ao modelo agrícola-agrário hegemônico, ou seja, amplas produções de monocultivos e fortalecimento da transgenia destinadas a um quantitativo enorme de exportação. Investimentos que colocam em xeque a produção e a soberania alimentar[27] dos camponeses.

O capital agrário gera um processo de disputa na luta de classes, provocando debates e reflexões a partir das categorias camponês, campesinato e latifúndio, agronegócio, uma vez que expõe projetos diferentes envolvendo luta e organização como as advindas dos movimentos sociais do campo. É fundamental, pois, explicitar as muitas reflexões teóricas sobre o processo de resistência do uso e da posse da terra, permeado pela contradição e sua subordinação à propriedade do meio de produção. Isso para compreender a construção da educação do campo. Para tanto, a discussão a seguir é sobre o percurso histórico do campesinato e do camponês.

1.1.1 Campesinato: concepções e disputas no processo de resistência frente ao agronegócio

As disputas, conflitos e lutas pelo uso e posse da terra no Brasil é um processo histórico e de resistência, construído pelos camponeses frente à centralização e ao domínio da burguesia agrária nacional. Esse processo de disputa de projetos busca consolidar o modo de produção, de vida e de território[28]. São diversos os estudos acadêmicos em torno dessa temática sobre a qual este estudo se detém para compreender o percurso da educação do campo, sabendo que sua gênese advém de disputas e conflitos que resultaram da organização dos camponeses e seus vários instrumentos de lutas.

Esse é um tema polêmico, ainda em evidência em diferentes espaços como na academia. Martins (1986) define as concepções de camponês e de latifundiário como expressões que carregam cunho político, pois procuram identificar situações de classe e visam dar unidade às lutas camponesas. Para Martins (1986, p. 23), camponês e latifundiário não são meras palavras; há nelas uma raiz que se fixa na concepção histórica marcada por lutas e confrontos entre as

[27] Soberania alimentar é *"*[…] o direito dos povos definirem suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população, com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade dos modos camponeses, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e gestão dos espaços rurais, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental […]. A soberania alimentar é a via para se erradicar a fome e a desnutrição e garantir a segurança alimentar duradoura e sustentável para todos os povos." (*Fórum Mundial sobre Soberania Alimentar,* Havana, 2001). Disponível em: http://www.ceresan.net.br/quem-somos/o-que-entendemos-porssan/#:~:text=Soberania%20alimentar%20%C3%A9%20%E2%80%9C%5B%E2%80%A6%5D,e%20a%20diversidade%20dos%20modos. Acesso em: 22 set. 2020.

[28] As análises estão fundamentadas a partir de Santos (2003) e Fernandes (2008b), as quais seguem adiante.

classes sociais; as palavras, portanto, designam um lugar social, não apenas geográfico e/ou em contraposição à cidade, "[...] mas a estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico". É fundamental destacar que o autor parte de um tempo histórico específico, um período de grande conflito no Brasil, de acirramento da violência no campo, de agravamento das lutas pela terra, resultado de resquícios da Ditadura Militar e abertura política no final dos anos de 1970, surgindo, então, a necessidade da reforma agrária. Essa violência, no entanto, permanece e atravessa os diversos momentos históricos.

Parte-se, portanto, das análises de Martins (1986) para afirmar e (re) afirmar que a palavra camponês, que se expressa neste trabalho, é de cunho histórico-político. Tal como analisa Wanderley (2015), essa palavra é carregada de forte conteúdo político, pois está associada ao movimento camponês que foi perseguido no período da Ditadura Militar e que tentou adotar novas denominações, com viés politicamente neutro, tais como: "pequenos produtores", "agricultores de subsistência", "produtores de baixa renda", expressões que tinham caráter depreciativo. Essa definição é fundamental, pois explicita que não há neutralidade nas palavras, nas concepções e nos conceitos, todos eles são carregados de história e de intencionalidades. O campesinato, conforme explica Carvalho (2005), é uma unidade de diversidade camponesa, constituindo-se, assim, como sujeito social; caracteriza-se por modos de ser e de viver que lhe são específicos e próprios e que diferem do sistema capitalista, mesmo inseridos na economia capitalista.

Para Wanderley (2015), o campesinato se define a partir de uma forma social de produção, por meio do trabalho familiar, seja a partir da prática produtiva, seja para atender às necessidades familiares e/ou à organização do trabalho, firmada na cooperação entre os envolvidos. Desse modo, o campesinato "[...] corresponde, portanto, a uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma e produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura." (WANDERLEY, 2015, p. 26). Por conseguinte, para compreender a causa camponesa, de acordo com Pietrafesa (2016, p. 129), é necessário entender que os conflitos extrapolam a luta pela terra, pois tal causa visa desenvolver o trabalho familiar "[...] e sua reprodução enquanto sujeito político e, de suas relações culturais [...]". A organização e a coletividade são fundamentais nesse caminhar de luta e de disputa de projetos.

Essa forma social de produção se contrapõe ao projeto do capital que, por sua vez, é negado como avanço para o desenvolvimento da agricultura. O modo de vida do camponês, desenvolvido em pequenas parcelas de terras, é considerado inviável, principalmente pelo agronegócio. De acordo com Fernandes (2013), o agronegócio designa um novo nome ao

modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, porém ele não é novo, pois sua origem está no sistema *plantation,*[29] fundamentado nas grandes propriedades que são utilizadas na produção para exportação. São modificações e adaptações que intensificam a exploração da terra e do homem. Para o autor, configura-se também como uma construção ideológica para tentar mudar a agricultura capitalista que carrega, em si, a imagem da exploração, do trabalho escravo, bem como da extrema concentração de terra atrelada ao coronelismo, ao clientelismo, à subserviência e ao atraso político econômico.

São projetos diferentes, pois enquanto o campesinato atua com o trabalho familiar por meio da cooperação seja entre familiares e/ou organização social, o agronegócio atua com a grande concentração de terra, produções em larga escala, tecnologia de ponta, quadro de funcionários reduzidos e produção de grãos para exportação. Para garantir o aumento da produção, o agronegócio exige a reconcentração fundiária, avanços tecnológicos e altos investimentos do estado. Nesse sentido, vê como necessária a extinção da pequena produção dos territórios camponeses. Segundo Leite (2018), o agronegócio extrapola o viés "economicista", "agronômico" e "gerencial/administrativo". Para o autor, é necessário inserir nesse debate, o estado e as políticas públicas, pois estas não apenas viabilizam sua origem, como também sua expansão. Para tanto, defende a necessidade de compreender as características sociais, econômicas e político-institucionais dos processos de expansão do agronegócio por meio dos diferentes arranjos estabelecidos pelos setores público e privado.

De acordo com Delgado (2006), o agronegócio não representa apenas as relações técnicas modernas, mas seus arranjos ocupacionais e fundiários são profundamente atrasados em termos de relações sociais e de exploração ambiental. Para o autor, a expansão desse projeto traduz-se na reprodução da grilagem de terras, no subemprego rural, e está baseado numa agricultura de subsistência desprotegida, além de gerar o desequilíbrio ambiental. Tudo ocorre de forma integrada, conforme a proposta do desenvolvimento do capital, que não apenas acumula os lucros, mas também as terras às margens da produção de mercadorias. O projeto do agronegócio, que se realiza pela grande concentração de terra, expulsa as famílias de seus espaços de trabalho e de cultura, provocando a destruição do modo de vida da comunidade, que, por seu turno, vive numa condição de perseguição e desvalorização, pois os sujeitos são "[...] marcados pelo discurso e pela história dominantes, não vemos o campesinato entrar em cena. Ele está aqui, debaixo de nossos olhos, mas ainda na condição de não cidadão, ausente da

[29] Sobre este tema, ver Garcia Júnior (1983).

história, marginal da sociedade profundamente autoritária que é a sociedade rural no Brasil" (MEDEIROS, 1989, p. 8).

O campesinato exige a organização da produção e dos espaços de convivência para resistir à disputa frente ao capital. Com base na organização social, há a tentativa de trabalhar a terra a partir dos princípios que respeitem os biomas e o ecossistema, porém isto tem sido desafio. Costa e Carvalho (2016, p. 23) afirmam que o campesinato se define por um conjunto de famílias camponesas agregadas em um território e envolvido no contexto de relações sociais a partir de regras de uso, ou seja, "[...] das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado". Semelhantemente ao que apontou Martins (1986), essas famílias compõem uma classe social, a classe camponesa. Os espaços em que vivem são organizados e as regras são construídas visando à consolidação do território, contrapondo-se ao projeto do capital e do agronegócio. Nessa perspectiva, ao definirem camponês ou família camponesa, Carvalho e Costa (2012) destacam que essas famílias, ao acessarem a terra e os recursos naturais, organizam-se e resolvem os problemas e suas necessidades para o consumo, alcançando conquistas de projetos a serem desenvolvidas no campo.

A organização parte da necessidade imediata da família. No entanto, a pressão do capital, por meio do mercado, gera conflitos a esse modo de vida. E são as relações internas e externas, construídas a partir das especificidades desse modo de vida, que garantem a resistência, pois o "[...] camponês deve ser compreendido, portanto, através da investigação das características do estabelecimento rural familiar camponês, tanto internas quanto externas, isto é, suas especificidades reações e interações com o contexto social mais amplo" (SHANIN, 2005, p. 5). As relações acontecem mesmo diante das adversidades.

A concentração da propriedade e do uso da terra, que consolida a lógica de domínio imposta por latifundiários e pelo agronegócio, defronta-se com a lógica de organização dos camponeses. Estes se movimentam na perspectiva da descentralização e da reconfiguração do território para o alcance de uma recampesinização. De acordo com Van der Ploeg (2008), a condição camponesa vive um processo dinâmico, marcado por ritmos e mecanismos diferentes. O autor discute a condição camponesa, uma vez que, para ele, na recampesinização, "[...] a gramática camponesa é mais articulada, e de forma mais coerente e abrangente, enquanto se materializa, *na prática,* em realidades socioeconômicas mais fortes, mais convincentes e mais autossustentados [...]". Já a descampesinização "[...] diz respeito à tendência oposta: a um enfraquecimento, uma erosão ou até o desaparecimento de práticas camponesas e de

racionalidade associada a elas" (VAN DER PLOEG, 2008, p. 53, grifo do autor). Ainda segundo o autor, a recampesinização não se configura como um "retorno ao passado", mas como uma reconstituição nas relações dos elementos definidos (velhos e novos, materiais e simbólicos) na perspectiva de encarar o mundo moderno de modo mais criativo. Nesse sentido, considera que essa condição camponesa pode ser introduzida a partir do exterior ou do interior do espaço de vivência das famílias. Condição entendida como em constante disputa no campo.

Compreende-se o campesinato e o camponês a partir das fundamentações aqui explicitadas: modo de vida, uso e posse da terra, que ocorre numa perspectiva de organização da produção junto à família, em certos momentos a partir da coletividade, mas ainda de forma predominantemente pela propriedade. A recampesinização não conseguiu vencer a propriedade privada, mas a produção vem sendo reconfigurada pelos coletivos. As ações individuais e coletivas se inserem na proposta de projeto de campo.

Nesse processo, há uma luta política de projeto de campo em que estão implicadas a condição camponesa, o modo de vida, as raízes e práticas das famílias desenvolvidas por meio do movimento e da organização com objetivo de consolidação do território camponês. Ianni (2009), quando se refere à expansão do movimento camponês, destaca que essa organização pode ressoar longe; mesmo partindo de espaços locais e/ou regionais, pode tomar grandes proporções, principalmente por meio dos movimentos sociais, das articulações em nível regional, nacional e/ou internacional (como a Via Campesina[30], a maior articulação atualmente em vigor). Assim, os camponeses se articulam em busca de um projeto de campo, pois eles se comunicam e compartilham um projeto político unido com o objetivo de transformar o campo, constituindo-se em uma classe que pode deixar marcas nas transições que ocorrem em determinado momento, sobretudo pela organização dos movimentos camponeses transnacionais (VAN DER PLOEG, 2016).

O fortalecimento da organização visa à consolidação do projeto de campo que nega o agronegócio, o avanço do monocultivo, o hidronegócio, a mineração, isto é, a exploração do capital. O movimento fortalece, dessa forma, as relações políticas nos diversos territórios.

É a partir de seus interesses que os camponeses se articulam na conquista pela terra, organizando a produção a partir de suas tradições e valores que decorrem de suas trajetórias de

[30] A Via Campesina é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, pequenos e médios agricultores, sem-terra, mulheres e jovens rurais, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo. Construída sobre um forte sentido de unidade e solidariedade entre esses grupos, defende a agricultura camponesa para a soberania alimentar como forma de promover a justiça e a dignidade social e se opõe fortemente à agricultura corporativa que destrói as relações sociais e a natureza. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://viacampesina.org/en/&prev=search>. Acesso em: 13 ago. 2019.

vida. As relações são construídas e reconstruídas no processo de organização e consolidação do território. Há interesses comuns: o primeiro é a conquista da terra; seguida da produção de alimentos. Pelas relações estabelecidas, outros interesses se constroem na coletividade como, por exemplo, a luta por políticas públicas. A luta de classes[31] se acirra na disputa por terra frente ao latifundiário que provoca a expulsão das famílias das terras. Nesse processo de disputa, os camponeses resistem e 're-existem', com seu modo de produção. Para Shanin (2005, p. 9),

> [...] os camponeses continuam a existir, correspondendo a unidades agrícolas diferentes em estrutura e tamanho, do clássico estabelecimento rural familiar camponês, em maneiras já parcialmente exploradas por Kautsky. Os camponeses são *marginalizados*, a importância da agricultura camponesa dentro da economia nacional diminui, o crescimento mais lento de sua produção torna-a atrasada [...].

Essa análise reafirma a reorganização da produção camponesa, já destacada anteriormente a partir da recampesinização, pois outras formas vão sendo criadas pela estruturação do campo. Na disputa, através das ocupações com módulos de terra em tamanhos diversos, os camponeses (re)organizam a produção e o modo de vida de acordo com as necessidades das famílias, mesmo diante da discriminação e do forte preconceito frente à economia de exportação. Vale ressaltar que os investimentos do agronegócio, com apoio das políticas governamentais, são embasados na perspectiva de afirmar a agricultura camponesa como atrasada e inviável como modo de produção.

No decorrer do processo de disputa no campo, "[...] o campesinato tem sido derrotado em muitas batalhas. Não dispõe de condições para tornar-se uma classe hegemônica. Subsiste, ao longo do tempo e das lutas, como classe subalterna [...]" (IANNI, 2009, p. 137). Mesmo diante delas, o movimento camponês se fortaleceu a partir das ocupações de terras coordenadas pelos movimentos sociais do campo. De acordo com Ianni (2009), o campesinato luta insistentemente para fortalecer e defender o seu modo de vida que se contrapõe ao modelo que se instala e se expande com a revolução burguesa.

As batalhas e as derrotas que o campesinato enfrentam não são suficientes para destruí-lo, uma vez que a organização dos camponeses, apesar do descaso do estado, da luta por políticas públicas que respeitem o modo de vida das famílias que vivem no campo, mantém-se como movimento, mesmo na condição de classe subalterna. A primeira batalha é a ocupação da terra, é a derrota do latifúndio. A esse respeito, para Fernandes (1999), a luta e a resistência

[31] Ao tratar de classe, esta tese se apoia nas análises de Thompson (1987, p. 10) que define: "[...] a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus".

do campesinato brasileiro é uma lição admirável, pois "[...] os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativeiro, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais deferentes formas, construindo organizações históricas" (FERNANDES, 1990, p. 1). É a partir das organizações que se fortalece a luta no interior do sistema capitalista, já que

> A agricultura camponesa integra o capitalismo, mas de maneira conflituosa. Gera interstícios e atritos. É o berço da resistência que produz alternativas que atuam como crítica permanente aos padrões dominantes. Chegam aonde fazendas capitalistas não chegam. A agricultura camponesa [...]; é capaz de sobreviver sem o oxigênio do lucro tão necessário à agricultura corporativa. (VAN DER PLOEG, 2016, p. 22).

A resistência ocorre pela organização dos espaços com alternativas que driblem o sistema capitalista, que caminhem da produção à comercialização por meio de redes, feiras, entre outras. Vale ressaltar que a agricultura camponesa carece de investimentos para ampliação e fortalecimento, uma vez que, gradativamente, o desafio aumenta dentro dos territórios. Carvalho (2015, p. 6) destaca que "[...] a agricultura camponesa é um setor da economia rural que se consolida a partir da diversidade biológica e cultural [...], uma relação de coevolução homem e natureza [...]." Assim, a produção limita-se ao espaço, mas é sempre pautada na diversidade dos alimentos. Para atender à comercialização camponesa, os espaços das feiras vêm crescendo gradativamente, já que o "[...] movimento social camponês nega a ordem burguesa, as forças do mercado, as tendências predominantes das relações capitalistas de produção. Em geral, a radicalidade desse movimento está em que implica outro arranjo da vida e trabalho" (IANNI, 2009, p. 143). A relação com a terra se difere da produção em alta escala que responde ao mercado de exportação, que exige grandes extensões de terra e faz uso intenso de agrotóxicos e maquinários capazes de responder à demanda do grande capital por meio da extração da mais valia e da renda da terra.

Ianni (2009) explicita que a relação do camponês com a terra perpassa o material e o espiritual. Vale ressaltar que o autor parte de determinado tempo histórico e de sua vivência por meio de pesquisas, evidenciando a então complexidade cultural. No entanto, essa complexidade ainda é possível ser vivenciada, principalmente em áreas de acampamentos, através da organização coletiva e dos diversos espaços, envolvendo o plantio, a colheita, o mutirão e algumas festas regionais e/ou locais. Essa relação vem se intensificando fundamentada nos princípios da agroecologia a fim de garantir a soberania alimentar.

Esses princípios se contrapõem ao investimento do grande capital, porque, para o mercado, "proprietários de terra", "pequenos agricultores", "produtores rurais", assim designados, devem empreender e a terra deve ser espaço para exploração e acúmulo do capital

visando atender ao mercado vigente. A lógica da disputa objetiva à (re)concentração fundiária a partir de um discurso de destruição do campesinato, atrelado ao atraso e à ideia de que este não responderia às necessidades do mercado ou de que o trabalho camponês é inviável frente ao sistema capitalista.

Os projetos de campo são antagônicos, estão em curso e em disputa. Ainda de acordo com as análises de Ianni (2009), a "comunidade camponesa pode ser uma utopia a partir da invenção do passado", mas a utopia é importante para a resistência e a permanência do trabalho camponês desenvolvido nas comunidades rurais, seja em área de acampamentos, seja em assentamentos e/ou vilas. É no percurso histórico da conquista pela posse e uso da terra que os camponeses lutam para conquistar e reconquistar o trabalho, reagindo à expulsão. Por isso, Ianni (2009) define essa reação como revolucionária. Reagir ao processo de expulsão é um dos grandes desafios do camponês, sobretudo por causa do avanço do capital, da expansão do agronegócio, da mineração e da reconcentração fundiária. Outro desafio a ser enfrentado com a saída do campo é o aumento das populações nas periferias das cidades, sobretudo quando se expandem as grandes áreas de concentração de terras. Contudo, os camponeses resistem através da reorganização do trabalho a essa proletarização. Eles acentuam a criatividade e hoje são "multitudes e heterogêneos", como define Van Der Ploeg (2016), pois se inspiram e constroem outras formas de processos do trabalho que extrapolam a lógica do mercado.

Nesse percurso, o campesinato, o camponês, frente ao avanço do capital e ao mercado, colocam em pauta a produção camponesa por meio das organizações dos movimentos sociais e das grandes ocupações de terra. Grandes extensões de terras ocupadas possibilitam o desenvolvimento do trabalho familiar, tornando-se demanda nas negociações com o governo para implantação de políticas públicas. O desafio é a permanência na terra e o desenvolvimento do trabalho a partir da lógica da produção camponesa frente ao avanço do capital a partir das exigências do mercado e de suas imposições. O fortalecimento das redes, feito com criatividade e saídas alternativas diversas, tem sido gradativo e tem buscado garantir a comercialização com autonomia, além de fortalecer o campesinato para a construção de uma "identidade social" que o constitua como classe social, pois é fundamental a ele atingir sua reprodução social dentro do modo de produção capitalista (CARVALHO; COSTA 2016).

As relações de disputa de poder no campo sempre foram marcadas pela violência imposta pelo capital com o projeto de grande investimento no agronegócio, diante da concentração de vastas extensões de terras, com plantações de grãos para exportação. Para o projeto do capital se expandir, um dos seus investimentos é a produção em larga escala, reforçando, assim, a afirmação da produção camponesa como atrasada e inviável ao

desenvolvimento do país. Nesse sentido, a construção do campesinato enquanto classe social enfrenta esse processo de disputa por meio da organização social e da coletividade na perspectiva de construção de um projeto de campo a partir da produção camponesa familiar, principalmente nos assentamentos de reforma agrária. Ianni (2009) explica que a luta pela terra impede e/ou dificulta a monopolização dela pelo capital, isto é, o avanço da organização e mobilização dos camponeses é imprescindível para romper com a grande concentração de terra.

O conflito é constante na disputa do poder e o acirramento é intenso na luta pela terra e por sua concentração pelo capital, mas o que está em jogo é um projeto de campo. De acordo com Carvalho (2015), o campesinato sempre viveu o conflito social, há uma tentativa constante dos latifundiários e dos empresários capitalistas do campo de apropriação das terras dos camponeses na perspectiva de destruição desse território. Para o autor, não existe paz diante dessa lógica expansionista via apropriação privada das terras devolutas e públicas. É, portanto, nesse emaranhado que o campesinato resiste. Teorias[32] cogitaram o desaparecimento e/ou o declínio do campesinato com o avanço do capitalismo e da modernização devido à necessidade de alguns camponeses se tornarem empresários do campo e/ou proletários, porém a práxis demonstra o contrário. Van der Ploeg (2008) afirma que considerar o camponês como empresário, e mesmo o seu desaparecimento, é teoria deficitária. O autor defende a recampesinização como fundamental para a continuidade e a resistência do campesinato. Nessa mesma linha teórica, Wanderley (2015) destaca que a compreensão sobre o campesinato no Brasil ainda é objeto amplo a ser debatido e motivo de fortes disputas políticas, envolvendo desde pesquisadores acadêmicos, movimentos sociais a formuladores de políticas. Para a autora, o que está em questão é o lugar oscilante desses agricultores, aos quais são atribuídas as categorias "campesinato", "agricultura familiar" e "agronegócio".

Sem pretensão de aprofundar as reflexões sobre agricultura familiar, há um longo e profundo debate teórico em torno da concepção que ganhou destaque nas políticas públicas voltadas à agricultura, principalmente o Programa Nacional de Fortalecimento a Agricultura Familiar (PRONAF)[33] e nas pautas dos Movimentos Sociais do Campo. Para Wanderley (1996),

[32] Sobre isso ver Lenin (1982) e Kautsky (1986). LENIN, Vladimir. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982; KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

[33] O PRONAF não aparece mais na página do INCRA, apenas na página do Banco BNDES. O histórico desse programa pode ser encontrado em um blog conforme a descrição a seguir: "O Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) foi criado em 1995 pelo governo federal com o objetivo de prestar um atendimento diferenciado aos pequenos agricultores — aqueles cuja produção é resultado de sua própria força de trabalho ou da **mão de obra familiar**." https://blog.cresol.com.br/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-pronaf/. Acesso em: 03 de jan. de 2021.
Consta na página do governo federal que a "Agricultura Familiar é a principal responsável pela produção dos alimentos que são disponibilizados para o consumo da população brasileira. É constituída de pequenos produtores

a agricultura familiar é um conceito genérico e que incorpora uma diversidade de situações específicas e particulares, mas que pode ser entendida como aquela em que a família é proprietária dos meios de produção, ao mesmo tempo em que assume o trabalho no espaço. Sobre isso, Martins (2001, p. 01) parte da seguinte compreensão:

> Uso a concepção de agricultura familiar no seu sentido histórico e antropológico, como unidade dessa reprodução social da família, regulada por valores da tradição familiar. Além disso, nela, as estratégias da reprodução não se limitam a reproduzir, isto é, a subsistir, a permanecer. Elas também dão conta das novas necessidades e novos desafios que são continuamente gerados pelas transformações econômicas e sociais. Seu marco de referência não é fixo, nem puramente interno. O marco é a situação cambiante da sociedade na qual a família se insere.

O autor considera o espaço a realidade em que a família está inserida. Envolve todo o conjunto no campo da produção e das relações sociais. Essa visão difere de muitos outros autores que partem apenas do viés econômico e pensando em organizar a política pública por meio de programa de governo. Diversos autores aprofundaram o debate sobre a concepção de agricultura familiar como Abramovay (1992), Brumer (1993), Graziano da Silva (1980) e outros que problematizam como se concebe o trabalho familiar relacionado à propriedade. Outras análises fundamentais são feitas a partir dos princípios/fundamentos da agroecologia como a dissertação de Petersen (2013).

A partir da análise de Wanderley (2015), um dos espaços de revigoramento do debate em torno do campesinato é nos movimentos sociais do campo, que gradativamente fortaleceram a organização na perspectiva de democratização da terra, de conquista da reforma agrária, com diversas ocupações, de organização de territórios e de inserção de pautas do projeto do campo nas políticas públicas. Importante salientar que essa consolidação tem sido marcada por violência, por assassinatos e massacres[34] de milhares de homens e mulheres que almejam a esses territórios. As ocupações e obtenções dos assentamentos de reforma agrária revigoram a produção da agricultura camponesa, uma vez que o capital, visando à produção em larga escala, busca extinguir o campesinato que sempre lutou por sua continuidade. Logo, a defesa e a

rurais, povos e comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. O setor se destaca pela produção de milho, raiz de mandioca, pecuária leiteira, gado de corte, ovinos, caprinos, olerícolas, feijão, cana, arroz, suínos, aves, café, trigo, mamona, fruticulturas e hortaliças. Na agricultura familiar a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda. Além disso, o agricultor familiar tem uma relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia. A diversidade produtiva também é uma característica marcante desse setor, pois muitas vezes alia a produção de subsistência a uma produção destinada ao mercado." https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1. Acesso em: 03 de jan. 2021.

[34] Para conhecer sobre a violência no campo, ver Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no Campo Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/5167-conflitos-no-campo-brasil-2019>. Acesso em: 04 jul. 2020. Ver também outros documentos disponíveis no *site* que tratam da violência no campo.

organização dos movimentos sociais do campo são imprescindíveis para o processo de conquista e consolidação de um novo projeto de campo que advém da resistência do trabalho camponês. Várias são as concepções de movimentos sociais que serão expostas a seguir.

1.2 Movimentos sociais do campo: das raízes às concepções

Os movimentos sociais se constituem, no processo de organização da sociedade civil, em diversos espaços e momentos históricos, político-econômicos e culturais na perspectiva de construção de um novo projeto de sociedade por meio de ações coletivas. Esses movimentos se forjam na disputa entre classes com a inserção/participação dos trabalhadores. Para entender a forma como eles se organizam, é fundamental refletir sobre algumas concepções e análises. E vários são os estudos que analisam desde as concepções dos movimentos à atuação dos sujeitos engajados nos conflitos sociais. Conceitos diversos, portanto, buscam refletir sobre o processo organizativo dos movimentos sociais. Scherer-Warren (1987, p. 20) compreende:

> Movimentos Sociais como uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção).

Essa concepção parte da totalidade capaz de garantir o sucesso e o avanço das conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras. Scherer-Warrer (1987) analisou, na perspectiva marxista, a concepção de movimentos sociais, os conceitos de práxis, projeto, ideologia, organização e direção. A autora compreende que esses componentes avançam na construção da definição de movimento social. No entanto, ela deixa claro que "[...] o conceito de práxis[35] apenas terá sentido quando visto como uma dimensão dos conceitos de projeto, consciência e ideologia" (SCHERER-WARREN, 1987, p. 15). Para a Scherer-Warren (1987, p. 17-18), o projeto pode ser uma utopia de transformação e busca a realização de objetivos mais imediatos do cotidiano do grupo. A ideologia é tratada de forma abrangente, conceituada como uma possível unidade de contrários: "[...] suponho, assim, que as classes subalternas vivem a contradição ideológica

[35] A autora discute práxis a partir das seguintes concepções: de Vazquez, que a define "[...] como atividade material humana, transformadora do mundo do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente[...]" (SCHERER-WARREN, 1987, p. 14); de Kosik: "[...]a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade)[...]" (SCHERER-WARREN, 1987, p. 14) e de Marx: "[...] três atividades principais são enfocadas por Marx, em sua busca da práxis transformadora do social: Práxis que se realiza em conexão com a atividade teórica; práxis que se realiza através da atividade produtiva; práxis que se realiza por meio da atividade política" (SCHERER-WARREN, 1987, p. 24-25).

entre sua submissão à ideologia dominante e às formas de consciência à sua situação social e aos seus interesses específicos de classe [...]".

A autora denomina ideologia os princípios valorativos tais como as manifestações culturais e as representações de caráter classista na perspectiva de orientação da práxis do grupo, bem como a elaboração de seu projeto, que é fundamental no processo de construção do movimento social por ser capaz de pensar e propor ações de luta e de organização de classe. Por sua vez, a materialização do projeto exige direção e organização, também defendidas por Scherer-Warren (1987) como imprescindíveis ao avanço das organizações sociais. A construção do projeto se configura como um grande desafio às organizações, exigindo não só estudo permanente, mas também crítica e autocrítica durante sua condução.

Na organização dos movimentos sociais, estes aparecem como um novo ator coletivo. Como define Alonso (2009), eles são portadores de um projeto cultural, não em termos de leis, mas em termos de mudanças dos costumes culturais geridos e sediados na sociedade civil. É uma mudança longa, como afirma a autora, que requer boa organização, coletivo fortalecido e orgânico para elaborar ações de acordo com as pautas construídas. Para a materialização das ações dos movimentos sociais, a mobilização é fundamental, pois, de acordo com Alonso (2009, p. 55), é um processo que cria solidariedade e controla os recursos necessários à ação. Além disso, a autora ressalta que a solidariedade não gera ação sem contar com as "estruturas de mobilização", que são os recursos formais, ou seja, as organizações civis e informais são as redes sociais que favorecem a organização.

A mobilização que viabiliza as ações não ocorre de forma homogênea, quanto maior a heterogeneidade nos círculos sociais do movimento, maior o potencial de temas e pautas que carregam e articulam as lutas particulares que o constituem. Para isso, é fundamental destacar as especificidades, especialmente pela extensão da demanda das pautas que fragmentam a luta e a organização; já a amplitude do movimento social é formatada por sua capacidade de expressar necessidades e interesses diferenciados (BARKER, 2014). A heterogeneidade da organização e da luta exige capacidade de articulação entre projetos na perspectiva de luta de classes. Faz-se necessário, para tanto, um processo de formação a fim de fortalecer os dirigentes que conduzem a mobilização, as negociações e as relações entre instituições e entre movimentos sociais diferentes, porque, conforme explicita Houtart (2006, p. 424), "[...] os movimentos sociais são frutos de contradições que se globalizam [...] necessitam de uma visão de totalidade do campo dentro do qual se inscrevem definição clara do adversário [...]". A formação é imprescindível nesse processo.

A formação é, pois, um dos pilares para manter a dinâmica da luta e da organização dos movimentos sociais, exigindo reflexão crítica de análise de conjuntura e dos processos históricos para, então, debruçar-se, de modo crítico e autocrítico, sobre as ações a partir dos objetivos que são construídos no projeto. Nesse processo que exige forjar um novo sujeito histórico, que exige construir renovado campo político (HOUTART, 2006).

1.2.1 Movimentos sociais do campo: organização, luta e resistência

Dentre os diversos movimentos sociais constituídos na sociedade, a organização dos trabalhadores rurais tem sua história de confrontos e de conquista da terra arraigada pelos conflitos e tensões gerados pela expansão das fronteiras agrícolas e pela subordinação e exploração exercidas pelos grandes proprietários rurais. Essa movimentação de forças antagônicas busca, do ponto do vista camponês, a conquista e a construção de novos territórios. Sobre esse território, fundamenta-se aqui na concepção de Santos (2003), que o define como lugar onde acontecem as ações, as paixões, os poderes, as forças e todas as fraquezas, ou seja, o lugar onde o homem se realiza plenamente por meio das manifestações de sua existência.

Refletir sobre território, segundo Fernandes (2008b), requer discutir o espaço. Na concepção do autor, o espaço é uma totalidade e as transformações acontecem por meio das relações sociais que impactam o espaço com maior intensidade. O espaço é entendido como um conjunto de sistemas de objetos e de ação que o integra de modo indissociável, solidário e contraditório. Para Fernandes (2008b), os sistemas de objetos são naturais e produzidos pelas relações sociais que modificam e transformam a natureza de maneira indissociável. Essa compreensão de território parte da totalidade, de modo que as relações sociais estão imbricadas e em movimento, construindo a história, configurando-se num constante processo de produção do espaço e de territórios. A conquista dos territórios dos camponeses é regada de disputas e de tensões em sua trajetória histórica.

No Brasil, o processo histórico da luta pela terra e a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e movimentos sociais se dão na perspectiva de conquista do território camponês. Esse processo não se resume apenas a conquista da terra, mas envolve também o trabalho, a produção, a cultura, a educação, enfim, a conquista de infraestrutura na perspectiva de construção do espaço de vida. Desse modo, essa disputa tem uma longa e rica história para chegar ao contexto da luta pela reforma agrária. Todavia, a pretensão aqui não é fazer uma análise extensa dessa luta e organização, pois, de acordo com Medeiros (1989), essa história de luta é difícil de ser composta por envolver registros fragmentados. De acordo com a autora, por

muitos anos o trabalhador rural foi pensado na condição de passivo, submisso e até incapaz de formular, organizar e lutar pelos próprios interesses, ideia que gradativamente tem sido desmistificada pelos movimentos sociais.

A partir da redemocratização do Brasil, nos anos 1940, acirraram-se os conflitos no campo, provocando a mobilização e a organização dos trabalhadores rurais. As primeiras organizações foram identificadas nos estados de Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Foi a partir da tensão provocada pelo capital agrário que os trabalhadores começaram a se organizar (MEDEIROS, 1989).

Com o avanço dessa organização, "[...] os trabalhadores podem ser sujeitos de sua história, ou seja, criar caminhos próprios de luta, através delas pensar politicamente, interferir na dinâmica da sociedade" (MEDEIROS, 1989, p. 13). A autora analisa esse processo de contradição vivido no campo a partir da organização dos trabalhadores rurais nos anos 1940 e 1950, a resistência demonstrada por eles com a realização de greves, com a fundação de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs). Destaca também outras categorias que ocupavam esse espaço rural como arrendatários, parceiros e meeiros[36], além dos posseiros que formavam outra frente de conflito a partir da expansão da fronteira agrícola[37], enfrentando os grileiros de terras. Vale ressaltar que, nas organizações desencadeadas no campo por meio dos trabalhadores rurais, nas mais diversas frentes de atuação, por mais que eles se apropriassem de métodos e caminhos diversos para a resistência, o problema central foi o mesmo: enfrentar o avanço da concentração e monopólio das terras em todo o país, isto é, o avanço do capital agrário a partir do domínio dos grandes proprietários de terras. A crise se instalou e as mobilizações e organizações se difundiram nos mais diversos estados e espaços, com as mais variadas formas. Houve, então, avanço na organização dos movimentos dos trabalhadores que vivem e trabalham no campo.

Medeiros (1989) destaca o surgimento de novas frentes de lutas de trabalhadores rurais a partir de 1950: a) posseiros: de Formoso e Trombas, no Sudoeste do Paraná; b) arrendatários; c) salariais, principalmente por meio das greves; d) resistência à expulsão em Pernambuco e as origens das Ligas Camponesas; e) trabalhadores rurais e suas organizações[38]. Cada organização

[36] Para melhor aprofundar sobre essas categorias, ver Medeiros (1989).
[37] "O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. E esse é, certamente, o aspecto mais negligenciado entre os pesquisadores que têm tentado conceituá-la. Na minha interpretação, *nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade*. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas, o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro." (MARTINS, 1996, p. 27, grifo do autor).
[38] Para maior conhecimento dessas categorias, ver Medeiros (1989).

tem sua especificidade de organicidade. No entanto, assemelham-se no que se refere ao conflito direto com a classe dominante agrária do país. São organizações fundamentais para o avanço dos movimentos sociais do campo, principalmente pela reforma agrária. Nessa perspectiva, as organizações avançam através das ações coletivas, das ocupações de terra, das marchas e da construção de pautas em nível nacional por reforma agrária. De acordo com Ianni (2009), nem sempre o camponês está pensando na reforma agrária, mas ela é um movimento que questiona, que reivindica, que provoca a ordem vigente, possuindo pautas que abrangem as perspectivas econômica, política, cultural e religiosa na busca pela democratização da terra. A partir do momento em que as famílias ocupam os territórios, há o desencadeamento do processo de titularização das terras.

Delgado (1985) esclarece que a propriedade capitalista se transforma em títulos de rendimentos a partir da mobilidade do capital, influenciando na bolsa de valores e movimentando o mercado independente da produção. A análise é dos anos 1980, mas ainda se faz pertinente nos dias atuais quando, por exemplo, o Senado Federal aprovou o projeto que regulamenta a aquisição de terras por estrangeiros em dezembro de 2020[39]. O projeto ainda passará pela Câmara dos Deputados. O destaque aqui é para reafirmar a constante disputa pela propriedade como mercado e a busca de sua legalização via Estado. Para Kato e Leite (2020), esse governo aprofundou a agenda de prioridade da lógica produtivista rural e, ao mesmo tempo, promoveu e promove a mercantilização da terra com a liberação de compras de terras por estrangeiros, a promoção da financeirização da agricultura e da terra, além da flexibilização das políticas ambientais intervindo diretamente na redução de combate ao desmatamento e na reforma de marcos regulatórios fundiários. A medida mais eficaz tem sido sucatear os órgãos públicos responsáveis pela política agrária e agrícola.

Busca-se, em tais movimentos, questionar a ordem social vigente na perspectiva de romper com a lógica do capital, propondo o projeto de produção da agricultura camponesa fundamentada nos princípios da agroecologia como nova matriz tecnológica em respeito à terra, ao meio ambiente e visando à qualidade de vida, ao bem-estar social. De acordo com Scherer-

[39] Projeto de Lei nº 2963, de 2019. Ementa: regulamenta o art. 190 da Constituição Federal, altera o art.1º da lei nº 4.131, de 3 de setembro de 1962, o art. 1º da lei nº 5.868, de 12 de dezembro de 1972 e o art. 6º da lei nº 9.393, de 19 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Explicação da Ementa: regulamenta a aquisição, posse e cadastro de propriedade rural por pessoa física ou jurídica estrangeira. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/136853. Acesso em: 25 dez. 2020.

Warren (1987), é por meio de projeto próprio que o homem define a si mesmo e supera a condição que lhe é dada, seja pelo trabalho e/ou pela ação.

O projeto dos camponeses é ideológico e almeja a transformação social. Conforme argumenta Scherer-Warren (1987), o projeto ideológico tem como objetivo modificar a situação pela tomada de consciência das contradições que a assolam. Para a autora, a ideologia normalmente é tratada como um sistema de ideias, crenças, mitos e representações pertinentes a uma sociedade de classe. Os movimentos sociais do campo constroem suas ideias, objetivos e metas para um projeto de campo que vai além do econômico, pois envolve, sobretudo, os âmbitos político e sociocultural.

A organização dos camponeses visa potencializar o protagonismo das populações do campo. De acordo com Pietrafesa (2016), o movimento amplia as fronteiras dos camponeses, dando-lhes voz, com objetivo de construção de novos projetos de sociedade, de novas culturas políticas, de espaço de educação e formação. Nesse processo, eles criam raízes, constroem e (re)constroem dinâmicas internas para garantir a visibilidade dos sujeitos e o fortalecimento de seus territórios. O campo e as populações são diversos, assim como existe uma diversidade de organizações dos movimentos sociais do campo, com as mais variadas contradições. Acerca disso, Grybowsky (1987, p. 17) discute:

> A diversidade de movimentos sociais no campo é determinada pela diversidade de contradições existentes e modos de viver e enfrentá-las. As bases dos movimentos estão implantadas nas diversas formas sociais de inserção dos diferentes segmentos de trabalhadores rurais na estrutura agrária e no processo de produção agropecuária.

As contradições do capital provocam o modo de organização e as estratégias de luta da classe trabalhadora. O conjunto de contradições e tensões, em função do contexto histórico-político e social, constitui as organizações sociais. De acordo com a conjuntura, os movimentos vão se (re)organizando para manter a resistência e eles têm como pauta principal a não expropriação da terra. Grybowsky (1987) classifica e analisa quatro tipos de movimentos sociais, que são: a) movimentos de posseiros; b) movimento dos sem-terra; c) movimentos das barragens; d) lutas indígenas. Os movimentos se articulam em torno da terra e se forjam como classes, diferentes frações do campesinato frente à expansão do capital. Eles não são homogêneos, tampouco o são as formas e os camponeses envolvidos nesse processo. Apesar da classificação desses movimentos, o autor afirma que eles podem ser agrupados em blocos de acordo com os problemas que enfrentam e os mobilizam.

Na dinâmica do campo, as adversidades enfrentadas pela população rural, mesmo que trabalhadores assalariados diante da exploração, marginalização e desigualdades sociais, acirram-se com o avanço do modelo modernizador. É fato que a desigualdade e a exclusão social sempre estiveram presentes no meio rural, mas suas formas vão sendo refinadas à medida que o processo avança. A expropriação ainda é muito forte no campo (GRYBOWSKY, 2013). A luta e a resistência, portanto, sempre foram desafio, pois, as forças contrárias são muitas, já que a classe burguesa precisa manter, com o suor da classe trabalhadora, seu projeto em vigor. De acordo com Martins (1989), no Brasil, grupos políticos trabalham ativamente para desorganizar e mesmo esvaziar os movimentos sociais. Essa afirmação é de 1989, mas essas forças permanecem, seja no Congresso Nacional, seja no Senado Federal, com as bancadas intituladas "do boi", "da bala" e "da Bíblia", que atuam contra as organizações da sociedade civil, criminalizando-as, sobretudo, através dos meios de comunicação de massa, a fim de gerar o ódio na população contra a atuação dos movimentos sociais. Entretanto, isso não intimida a continuidade da atuação e da organização dos trabalhadores que têm como uma das pautas a reforma agrária.

A conquista pela terra, por meio da reforma agrária, insere-se em um contexto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse sentido, Sauer (2010) define a luta pela terra como um processo social com objetivo de redistribuição da propriedade e redemocratização, bem como de participação da população rural numa sociedade capaz de gerar emprego e renda.

As ocupações de terras avançaram pela atuação de diversas organizações, com pautas específicas de acordo com a realidade de cada território. As pautas foram se transformando à medida que ampliou o debate e se intensificaram as ocupações de terras por todo o país. Foram várias as propostas de reforma agrária que gradativamente sofreram alterações com a inserção das proposições dos camponeses. Trataremos a seguir, de forma breve, do percurso vivenciado dessa reforma no Brasil, uma vez que, em alguns momentos, a educação aparece como pauta, mesmo que superficialmente.

1.2.2 Reforma agrária: uma "pauta necessária"

Foi a partir do legado das diversas ações e dos enfrentamentos frente ao capital agrário no Brasil que os movimentos sociais do campo passaram a se organizar e a traçar uma pauta da reforma agrária. No processo histórico, os movimentos se fortaleceram enfrentando ocupações,

cavando trincheiras, lidando com conflitos para a conquista e a construção de um novo projeto de campo.

Segundo Prado Júnior (1979), uma parcela da humanidade vive em função da agropecuária, que é profundamente diferenciada e classificada em setores: uma pequena minoria de grandes proprietários de terra; uma quantidade diminuta de empregados de alta categoria e uma grande maioria de população que sobrevive em pequenos espaços territoriais nas piores condições de vida. O autor chama atenção, na questão agrária, não apenas para os problemas sociais e econômicos, mas, antes de tudo, para os problemas "humanos", ressaltando a necessidade de se analisar todas essas questões em sua totalidade. A relação "humana", destacada pelo autor, envolve um cenário de forte exploração da mão de obra escrava, como ainda de imigrantes que vieram para o Brasil na perspectiva de reforçar os trabalhadores do campo. Prado Júnior (1979) afirma que coube aos trabalhadores do campo brasileiro apenas ser mão de obra para os dirigentes da classe dominante agrária na perspectiva do "desenvolvimento" da pecuária. De acordo com o autor, para o êxito desse trabalho no campo brasileiro, o investimento foi por meio da mão de obra de uma massa da população composta por indígenas, proveniente do tráfico africano e do fluxo migratório. Para ele, houve amplo investimento da força de trabalho de baixo custo, uma vez que havia o monopólio da terra por uma minoria de grandes proprietários, que, por sua vez, obrigava trabalhadores a exercer o trabalho nas grandes propriedades de terras.

As condições impostas aos trabalhadores do campo provocam mudanças no cenário a partir da organização dos camponeses. Situação que ocorreu no próprio desenrolar do processo histórico como luta, enfrentamento, como já foi apresentado. Os movimentos sociais do campo, que hoje têm como pauta a reforma agrária, são provenientes de outros enfrentamentos, principalmente com o propósito de consolidação do campesinato enquanto classe social no século XX. Várias foram as organizações de massas que eclodiram nos anos de 1960 em função da crise do modelo capitalista de industrialização dependente, dentre elas é possível destacar: a) a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs)[40]; b) as Ligas

[40] Fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB não só desempenhou papel fundamental nesse processo de sindicalização que culminou na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), como também se constituiu na principal força em ação no interior da nova entidade. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/glossario/ultab>. Acesso em: 19 set. 2019.

Camponesas[41]; c) o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)[42] no Sul. Há também referências aos movimentos localizados e organizados pela igreja católica como: frentes agrárias e Movimento de Educação de Base (MEB)[43], organizados pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB)[44] (STÉDILE, 2012).

Os movimentos sociais do campo defendem a reforma agrária ao longo da história. Para Martins (1989), quando esses movimentos transformam a luta pela terra por reforma agrária, criam uma confusão que ele denomina de fatal, pois assumem o discurso da burguesia-rentista e das oligarquias e defendem a associação entre propriedade e produção. No entanto, as propostas de programas vão sendo (re) construídas em relação aos fundamentos da propriedade privada, não conseguindo, contudo, romper com a essência da propriedade. Vários foram os programas apresentados em meio a tensões e disputas. Stédile (2012) analisa os de reforma agrária delimitados no período de 1946 a 2003, fundamentais para o avanço da conquista e da consolidação dos assentamentos no país e para se pensar a educação.

---

[41] As Ligas Camponesas foram organizações de camponeses formadas pelo PCB a partir de 1945. Consideradas um dos movimentos mais importantes em prol da reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo no Brasil. Elas foram abafadas depois do fim do governo de Getúlio Vargas e só voltaram a agir em 1954, inicialmente no estado de Pernambuco; posteriormente, na Paraíba, no Rio de Janeiro e em Goiás. A partir de então, as Ligas Camponesas exerceram intensa atividade até a queda de João Goulart em 1964. O mais conhecido líder do primeiro período foi Gregório Lourenço Bezerra; do segundo, Francisco Julião Arruda de Paula. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ligas_camponesas>. Acesso em: 19 set. 2019.

[42] Seguindo o exemplo de outros estados e movimentos do Rio Grande do Sul na década de 1960, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) que, de 1960 a 1964, realizou diversas ocupações e acampamentos pelo estado, garantindo direitos e terras a milhares de famílias campesinas. Nos anos 1940 a 1950, diversos movimentos por terra (como a ULTAB e as Ligas Camponesas) ganham força pelo Brasil e a mobilização incentiva o surgimento de um movimento similar ao do Rio Grande do Sul, principalmente em resposta aos conflitos e aos assassinatos por motivos latifundiários da época, como a chacina de Uruguaiana em 24 de setembro de 1950. Disponível em: <https://conafer.org.br/2018/10/16/conheca-a-historia-do-master-movimento-historico-pela-reforma-agraria/>. Acesso em: 19 set. 2019.

[43] Programa nacional nascido da experiência com escolas radiofônicas, lançada pelo bispo Eugênio Sales em Natal em 1958. Jânio Quadros, quando presidente da República, determinou que o governo federal fornecesse recursos para a generalização desse movimento por intermédio das emissoras católicas através de convênios com o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos da administração federal. O MEB, criado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, deveria executar um plano quinquenal (1961-1965) que previa inicialmente 15 mil escolas radiofônicas, e deveria expandir-se nos anos subsequentes. Para cumprimento do decreto, foi assinado no mesmo dia um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>. Acesso em: 19 set. 2019.

[44] A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é a instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja católica no País, na qual, a exemplo dos Apóstolos, conjuntamente e nos limites do direito, eles exercem algumas funções pastorais em favor de seus fiéis e procuram dinamizar a própria missão evangelizadora, para melhor promover a vida eclesial, responder mais eficazmente aos desafios contemporâneos, por formas de apostolado adequadas às circunstâncias, e realizar evangelicamente seu serviço de amor, na edificação de uma sociedade justa, fraterna e solidária, a caminho do Reino definitivo. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 set. 2019.

A primeira proposta de reforma agrária, de acordo com Stédile (2012), foi da bancada do PCB[45], apresentada na Constituinte de 1946, pelo discurso do senador Luiz Carlos Prestes [46]. Vale ressaltar que nesse discurso já constava uma análise da situação da educação e a questão de transporte já aparece como um dos problemas identificados como males que afetam à sociedade. Além disso,

> [...] b) condições precárias de existência no campo, no que concerne à alimentação, vestuário, habitação, saúde e educação[...]e) situação aflitiva de nossos transportes; em que se congregam, de um lado, o estado deplorável dos equipamentos, obsoletos, gastos e super trabalhados; de outro, a falta de transportes [...]. (STÉDILE, 2012, p. 21).

O destaque em relação ao transporte também está relacionado à questão da educação, uma vez que, quando a formação e a escolarização não acontecem no campo, é necessário o deslocamento das crianças. É pertinente, portanto, a preocupação apresentada no documento, porém ali não foram pontuadas propostas específicas para a educação, uma vez que o problema crucial da época era a concentração e o monopólio das terras, bem como questões trabalhistas irregulares.

As propostas apresentadas para reforma agrária foram/são diversas. Uma delas foi defendida pela Igreja Católica no Brasil em 1950, resultado de uma reunião com a participação de fazendeiros, padres, freiras e professores rurais, mas sem a participação de trabalhador rural, explicitando o fato que eles ainda não estavam inteirados do que estava acontecendo no campo. Essa proposta objetivava, por um lado, evitar a migração dos trabalhadores rurais para as cidades, pois eles poderiam se tornar comunistas; por outro lado, contê-los, já que os fazendeiros tinham receio de perder a mão de obra barata. Tanto a igreja quanto a proposta do PCB se anteciparam a dos trabalhadores, mesmo com a existência de lutas pela terra (STÉDILE, 2012).

O medo de as famílias saírem do campo se deve ao processo de modernização que, de acordo com Sauer (2010), provocou a concentração de grandes extensões de terras, o monocultivo e o deslocamento de milhões de pessoas do meio rural para os centros periféricos das cidades e/ou áreas de colonização da região da Amazônia legal. A migração dos trabalhadores para o espaço urbano se configurou, inclusive, como outro problema, pois a

[45] A trajetória do PCB, fundado em 25 de março de 1922, é parte constitutiva da história do Brasil. Se, em sua gênese, convergiram os ideais libertários do nascente proletariado; no seu desenvolvimento e consolidação, foram sintetizados os processos de maturação de uma organização política que buscava (e ainda busca até hoje) conjugar em suas fileiras os mais destacados dirigentes das lutas dos trabalhadores e representantes da intelectualidade e da cultura brasileira. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/historia.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

[46] Discurso pronunciado no dia 18 de junho de 1946 (STÉDILE, 2012, p. 17).

contratação de mão de obra foi insuficiente, aumentando o índice de desempregados e semidesempregados, gerando grandes aglomerações nas capitais (PRADO JÚNIOR, 1979).

Diante desse cenário, outras propostas vão sendo apresentadas, conforme Stédile (2012): a) Projeto de Reforma Agrária defendida pelo deputado Coutinho Cavalcanti do Partido Trabalhista Brasileiro[47] – PTB/SP, em 1954; b) Proposta da Reforma Agrária da Igreja Conservadora – 1961/1962; c) Primeira Proposta de Reforma Agrária Unitária dos Movimentos Camponeses do Brasil, sobre a qual faremos alguns destaques. Apesar de nem sempre o camponês estar pensando em "reforma agrária", como afirma Ianni (2009), o movimento camponês é entendido como um ingrediente decisivo na revolução. A Primeira Proposta de Reforma Agrária Unitária dos Movimentos Camponeses do Brasil originou-se no I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado no dia 17 de novembro de 1961, em Belo Horizonte. Ao final desse evento, foi produzido um documento denominado "Declaração do I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas", em que os participantes explicitaram o caráter da reforma agrária almejado, afirmando:

> As massas camponesas oprimidas e exploradas de nosso país, reunidas em seu I Congresso Nacional, vêm, por meio desta declaração, manifestar a sua decisão inabalável de lutar por uma *reforma agrária radical*. Uma tal reforma agrária nada tem a ver com as *medidas paliativas propostas* pelas forças retrogradas da nação, cujo objetivo é adiar por mais um tempo a *liquidação de propriedade latifundiária***.** A bandeira de reforma agrária radical é a única bandeira capaz de unir e organizar as forças nacionais que desejam o bem-estar e a felicidade das massas trabalhadoras rurais e o progresso do Brasil. (STÉDILE, 2012, p. 73, grifos nossos).

O teor do documento demarca a proposta de reforma agrária almejada pelos trabalhadores rurais com ênfase na reforma radical, sem medidas paliativas, e na liquidação da propriedade latifundiária. São questões que ainda permanecem pendentes tendo em vista que o acirramento da luta de classes e a concentração de grandes extensões de terras se mantêm. A proposta da época que, inclusive, segue em pauta é a extinção do monopólio da terra exercido pelo latifúndio e a garantia de sua democratização, ou seja, da distribuição de terras para quem deseja nelas trabalhar (STÉDILE, 2012). De modo geral, a pauta canaliza para a questão fundiária, como também para a organização por meio da sindicalização livre dos assalariados e semiassalariados. Logo, a declaração apresenta questões cruciais.

[47] O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) é um partido político brasileiro fundado pelo ex-presidente do Brasil Getúlio Vargas, para, segundo suas palavras, "servir de anteparo entre os sindicatos e os comunistas", tendo existido durante dois períodos: no período democrático de 1945 a 1965 e sendo recriado após a abertura do Regime Militar. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Trabalhista_Brasileiro> Acesso em: 20 set. 2019.

A defesa sobre reforma agrária continuou: a) em 1963, quando o então deputado Leonel Brizola apresentou um projeto sobre o assunto; b) em 1964, quando houve a apresentação pública do projeto de reforma agrária do governo João Goulart. Em 1964, criou-se a primeira lei de reforma agrária no Brasil, pautada especificamente na regularização fundiária. Em 1979, foi aprovada a proposta de reforma agrária da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG)[48] no III Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, que destacou o seguinte:

> [...] o conceito de Reforma Agrária não é, pura e simplesmente a ocupação de espaços vazios das terras públicas, mediante o processo de colonização, mas, sim, o conjunto de medidas que visem promover melhor a distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento da produtividade. (STÉDILE, 2012, p. 158).

O documento apresenta um conjunto de medidas na perspectiva de descentralizar e de regularizar o uso da terra tendo como protagonismo o movimento sindical com a participação dos trabalhadores rurais. Observa-se, no documento: a luta pela "distribuição massiva da terra"; a "redistribuição imediata de terras"; a "discriminação e titulação de terras públicas" e a "luta pela não destinação de áreas às grandes empresas". O uso da terra foi defendido com objetivo de aumentar a produtividade de modo a extrapolar a ocupação.

Em 1984, o MST aprovou sua plataforma política no seu Primeiro Encontro Nacional, realizado em Cascavel, no Paraná, quando foi fundando o MST como movimento nacional. Um dos objetivos do MST era definir o que se considera como sem-terra: "Trabalhadores rurais que trabalham a terra nas seguintes condições: parceiros, meeiros, arrendatários, agregados, chacreiros, posseiros, ocupantes, assalariados permanentes e temporários e os pequenos proprietários com menos de 5 hectares" (STÉDILE, 2012, p. 177). Essa definição foi fundamental para a organização do movimento, definindo o perfil das famílias. Além do público, a plataforma especifica princípios gerais, sendo o principal deles "lutar pela reforma agrária" e estabelecer ações práticas, além de demarcar as terras que reivindicam para conquista.

---

[48] A CONTAG completou 50 anos de fundação em 22 de dezembro de 2013. Atualmente, conta com 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) não aparece na lista de sigla e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados que compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) que luta pelos direitos de mais de 15,7 milhões (PNAD/IBGE, 2009) de homens e mulheres do campo e da floresta, sendo eles agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Disponível em: <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=1&nw=1>. Acesso em: 20 set. 2019.

Em 1989, o Partido dos Trabalhadores (PT)[49] lançou um programa agrário que se estruturou mais como uma plataforma de governo. Afirmou-se, inicialmente, que a reforma agrária era indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, exigindo romper com o monopólio da terra e construir um novo padrão de desenvolvimento para a agricultura. O principal objetivo do programa foi "[...] assegurar a terra para quem nela trabalha [...] os beneficiários diretos da reforma são os atuais posseiros, parceiros, minifundistas e trabalhadores sem-terra [...]" (STÉDILE, 2012, p. 181). Essa proposta se aproxima um pouco dos objetivos aprovados pelo MST em sua plataforma. Todavia, nenhuma delas agregou enquanto debate a problemática da educação.

Em 1995, o MST lançou uma proposta de reforma agrária mais completa, organizada a partir dos seguintes tópicos: a) objetivos da reforma agrária; b) democratização da terra; c) características da reforma agrária; d) mudanças tecnológicas; e) comercialização; f) organização de estrutura de produção; g) programa de agroindustrialização nos assentamentos; h) organização social e infraestrutura básica; i) titulação das áreas de reforma agrária; j) política agrícola; k) educação; l) saúde; m) cultura, esporte e lazer; n) gênero; o) direitos humanos; p) programa ambiental; q) programa de desenvolvimento do semiárido; r) programa especial para a região Amazônica; s) previdência social e legislação trabalhista no meio rural. O documento finaliza com o tópico: "Ação do Estado democrático e popular", uma vez que a implementação das propostas implicava mudanças no estado e no seu poder de representação através do executivo, legislativo, judiciário, assim como pela segurança e poder econômico (STÉDILE, 2012).

A educação apareceu, a partir dessa proposta, como uma demanda da reforma agrária numa apresentação de dez tópicos com necessidades específicas. De início, definiu-se que: "A educação será uma das áreas fundamentais em que o governo deve investir visando elevar o nível cultural dos trabalhadores rurais através da escola de qualidade em todos os níveis" (STÉDILE, 2012, p. 200). Esse é o marco da luta por educação do campo de qualidade, compreendendo a necessidade de uma reforma agrária em sua integralidade. Uma das urgências a ser resolvida era a alfabetização de jovens e adultos em função da grande demanda. Outras foram: infraestrutura; construção de escolas; garantia de ensino médio no campo; métodos pedagógicos de acordo com a realidade, com capacitação técnica e ensino superior; garantia de cursos superiores em convênio com as Universidades; valorização dos professores no meio

[49] O PT surgiu como agente promotor de mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas. Foi oficializado partido político em 10 de fevereiro de 1980 pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral. Disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 20 set. 2019.

rural com remuneração justa; capacitação para trabalhadores utilizando recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)[50]; criação e colaboração de cursos técnicos. Por fim, o documento apontou ainda uma "diretriz nacional para implantação/legalização das escolas de educação fundamental dos acampamentos de Reforma Agrária em todos os estados" (STÉDILE, 2012, p. 202).

Essas demandas explícitas no programa do MST são a gênese da construção da educação do campo e apresentam preocupação com a formação/escolarização desde a EJA à graduação. Por mais que a educação tenha surgido como uma problemática no campo na primeira proposta/documento do PCB, em nenhum momento ela aparece até o período de 1995. A proposta de reforma agrária apresentada pelo MST, então, extrapola a conquista e/ou uso da terra, indo além disso, quando levanta demais necessidades: produção, infraestrutura, comercialização, meio ambiente, educação, saúde, cultura e lazer. É uma nova concepção de reforma agrária, porém seguindo o contexto econômico-histórico-político e social.

Outras propostas surgiram. Em 2012, o PT apresentou o programa agrário da campanha presidencial designado "Programa Vida Digna no Campo". O documento se estrutura em eixos, definindo-se como "uma política de desenvolvimento sustentável e solidário" e está sustentada na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar, na estruturação das áreas de reforma agrária pelo reordenamento do espaço territorial que abarca a produção, a comercialização, a cooperação, a regularização fundiária entre outras. A educação, mesmo de forma fragmentada, aparece como ponto específico, pois se entende que o ambiente educacional é estratégico no fortalecimento da agricultura camponesa familiar.

Em 2003, os movimentos camponeses e as entidades de apoio lançaram um Programa Agrário Unitário, elaborando uma carta no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo cujo título é "Carta da Terra – em defesa da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar". O documento coloca em evidência, mais uma vez, o que esteve em pauta desde os primeiros documentos na luta pela reforma agrária no país: a democratização da terra e a regularização dos latifúndios. De acordo com a carta, busca-se:

> [...] a desapropriação dos latifúndios como caminho o constitucional para garantir a função social da terra; uma legislação que limite o tamanho das propriedades rurais através de emenda constitucional e o confisco integral de todas as terras onde houver trabalho escravo, exploração de trabalho infantil, cultivo de plantas psicotrópicas e

[50] O FAT é um fundo especial de natureza contábil-financeira vinculado ao Ministério do Trabalho (MT), destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/codefat/resolucoes-2/resolucoes-por-assunto/geracao-de-emprego-e-renda/linhas-de-creditos-especiais/fat-giro-cooperativo-agropecuario/sobre-o-fat/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

> daquelas usadas para práticas de contrabando ou adquiridas mediante práticas ilegais. (STÉDILE, 2012, p. 233-234).

Além da luta pela desapropriação, que é uma constante, a carta reforça: a questão dos direitos humanos; o planejamento da produção familiar a partir das realidades e especificidades; a implantação de agroindústrias; o domínio das sementes pelos camponeses, garantindo sua própria produção; a disseminação de novas técnicas que não agridam o meio ambiente; a melhoria do sistema previdenciário; a implantação de diretrizes operacionais para a educação básica, já aprovadas; a garantia de igualdade de oportunidades de direitos para mulheres e jovens; a elaboração de políticas públicas específicas para cada região do país a partir de suas realidades.

O MST avança e lança o novo Programa Agrário[51], defendido e aprovado no VI Congresso Nacional, realizado em Brasília, no período de 10 a 14 de fevereiro de 2014, com o lema: "Lutar, construir Reforma Agrária Popular!". Esse programa apresenta o contexto histórico-político e social da questão agrária e as lutas de classes, apontando mudanças estruturais sobre a propriedade da terra, da produção, do trabalho e renda; as classes sociais; as contradições do modelo de produção do capital frente aos interesses da sociedade; a natureza da luta pela reforma agrária no contexto histórico e os desafios atuais. A partir disso, expõe fundamentos e propostas do Programa de Reforma Agrária Popular. Esses fundamentos envolvem: a terra; os bens da natureza; as sementes; a produção; a energia; a educação e a cultura; os direitos sociais e as condições de vida para todos e todas. A proposta do programa reúne "[...] medidas amplas, abrangentes, que representam e sintetizam as principais ideias sobre o modelo de agricultura que defendemos para o país e pelo qual lutamos" (MST, 2014, p. 39).

Apresentado como forma de resistência ao modelo capitalista da agricultura do agronegócio, o programa propõe a construção de "um novo modelo de agricultura" na perspectiva de outro projeto de campo, e defende: a) democratização da terra; b) água: um bem da natureza em benefício da humanidade; c) organização da produção agrícola; d) nova matriz tecnológica que mude o modo de produzir e distribuir a riqueza na agricultura; e) industrialização; f) política agrícola; g) educação do campo; h) desenvolvimento da infraestrutura social nas comunidades rurais e camponesas; i) mudanças na natureza do estado e em sua estrutura administrativa (MST, 2014).

[51] Disponível em forma de cartilha: MST (2013). MST. **Programa Agrário do MST:** lutar, construir Reforma Agrária Popular! São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2013.

No contexto atual (a partir de 2019), com a política de desmonte do estado brasileiro, coordenada pelo governo Bolsonaro e sua equipe econômica, avançou o processo de regularização fundiária, acirrou-se o debate e tensionou-se a pauta dos movimentos sociais, sobretudo no que tange à Reforma Agrária Popular, pois as terras começaram a ser tituladas para atender à demanda dos grandes proprietários de terras "griladas"[52], colocando em xeque as propostas das políticas públicas para os assentamentos de reforma agrária. Ao titularizar as terras, passa-se toda a responsabilidade sobre elas aos municípios. O governo ainda tem investido no fortalecimento do latifúndio e do agronegócio.

Os modelos apresentados possuem diversas contradições, conforme apresentadas no Caderno de Formação do MST[53] delas, sendo algumas: a dependência de insumos químicos industrializados e dependentes de exportações; o controle oligopólico por algumas empresas sobre os alimentos tem gerado preços acima do seu valor; o capital internacional está controlando e privatizando a propriedade dos recursos naturais, representados pela terra, água, florestas e biodiversidade. Porém, usam do poder e do estado para manter a hegemonia da propriedade latifundiária da terra com intervenção e força do capital internacional.

Estudar e pesquisar esses modelos é algo imprescindível para o avanço da proposta da Reforma Agrária Popular que vai além da conquista da terra. Nessa proposta está inclusa a pauta da educação em todos os níveis de ensino. Tornou-se prioridade dentre as demandas dos territórios camponeses conforme os fundamentos do programa que defendem que "[...] *o acesso à educação pelos trabalhadores é uma das condições básicas da construção do projeto de Reforma Agrária Popular*" (MST, 2014, p. 45, grifo nosso). O destaque é dado, então, à luta pela educação, demanda que ainda persiste no campo, cuja concepção é explicitada do seguinte modo:

> [...] para nós a educação não acontece apenas no espaço e tempo que o educando e educanda frequentam a escola. O direito à educação se relaciona, também, ao acesso a diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais; à formação para o trabalho e para a participação política; ao jeito de produzir e de se organizar; a aprender a se alimentar de modo saudável; e a prática dos valores humanistas e socialistas que defendemos. (MST, 2014, p. 45-46).

[52] Ver Portaria nº 2.826, de 31 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.826-de-31-de-janeiro-de-2020-242338305. Acesso em: 22 dez. 2020. Definição de grilagem (Dicionário): Apossamento de terras mediante falsos títulos de propriedade. Organização ou maneira de se portar dos grileiros, das pessoas que buscam se apoderar de terras alheias, apresentando, para isso, escrituras falsas. Etimologia (origem da palavra grilagem): grilar, "criar títulos falsos de terra" + agem.

[53] Sistematizadas no Caderno de Formação nº 51, do Setor de Formação.

Tal compreensão de educação está intrinsicamente ligada ao projeto de campo, entendendo o campo em sua totalidade e ressaltando a importância da formação do sujeito para a materialização das ações e das demandas construídas a partir da organização dos territórios. A proposta da Reforma Agrária Popular apresenta diversas prioridades para a educação, dentre elas: a busca por um programa massivo de alfabetização de jovens e adultos; a universalização da educação básica; a construção de escolas, com todas as necessidades básicas; os concursos específicos para o campo; a formação continuada de professores; a ampliação do acesso dos jovens à educação profissional de nível médio e superior; a ampliação do acesso dos jovens e adultos à educação superior; a implementação de programas de formação e projetos de pesquisa em agroecologia vinculados à educação básica (MST, 2014). São propostas que estão em disputa por meio dos movimentos sociais do campo na perspectiva de construção e materialização de outro projeto de campo.

Fica evidente, a partir do processo histórico dos programas de reforma agrária apresentados no país que prevalece a hegemonia do capital agrário. Como afirma Carvalho (2015), há forte pressão da burguesia contra a unidade de produção camponesa através da incorporação de suas terras ao patrimônio capitalista e/ou ao mercado com objetivo de sufocar e destruir a diversidade das culturas desses grupos. Diante disso, a formação nos variados espaços, inclusive nas escolas, é imprescindível para a conquista do novo projeto de campo e precisa estar em pauta permanentemente.

Os programas agrários aqui apresentados demoraram a pautar com mais afinco a educação e as conquistas das escolas que têm um papel fundamental, sobretudo na regularização das áreas de acampamento cuja presença em alguns momentos impediu a efetivação de despejo[54]. Nesse sentido, a educação e os espaços educacionais são imprescindíveis nas áreas ocupadas. Com o avanço da Reforma Agrária Popular, a educação do campo gradativamente se consolida na perspectiva do estudo, das pesquisas, na construção do conhecimento, configurando-se pauta necessária nos aspectos histórico-político-econômico e social frente ao projeto de campo.

1.3 Educação do campo e a disputa de projeto de campo

Na análise da educação do campo no interior de um projeto de disputa, é fundamental compreender, ao longo da história, como isso tem ocorrido em relaçao aos programas agrários.

[54] Como exemplo, tem-se o Assentamento 26 de Marabá, em Marabá-Pará, em que o ouvidor agrário impediu o despejo das famílias por causa da Escola “Carlos Marighella”, que já estava regularizada pelo município.

Por isso, foram apresentadas anteriormente cada um desses programas e seus avanços nas ocupações ocorridas no Brasil. Os programas, em sua maioria, foram contruídos de "cima para baixo", sem a participação dos sujeitos do campo, pois os interesses da classe burguesa determinam as reformas de modo a preservar a ganância do capital.

A partir dessa caminhada nasce a educação do campo, através das ocupações, das marchas, pela organização dos acampamentos e dos assentamentos, passa a integrar pautas e demandas dos movimentos sociais do campo. No percurso histórico da área rural do país, as escolas sempre estiveram presentes. No entanto, tendo sido marcadas por situações adversas, aparecendo de maneira superficial nos primeiros programas agrários. A educação era designada como "educação rural" que, em sua essência, estava sustentada numa compreensão preconceituosa em relação ao camponês e não considerava as práticas e os saberes desenvolvidas no trabalho no campo. As propostas que sobre ela recaiam estavam atreladas a concepções de educação urbana, contribuindo com o desenraizamento do camponês (RIBEIRO, 2012).

A construção da educação do campo se contrapõe à concepção de educação impregnada nas escolas rurais. De acordo com Caldart (2009), ela nasce da crítica acerca da realidade educacional do povo que vive e trabalha no campo. Para a autora, essa crítica nao serviu apenas para denunciar os problemas sociais, mas para propor novas práticas e alternativas na perspectiva de que transformações ocorressem. Caldart (2009) afirmou que a educação do campo não é educação rural, porque se coloca em movimento na construção de novas ideias a fim de combater a hegemonia de campo do capital agrário. É, consequentemente, um movimento prático e que produz novas concepções teóricas.

A produção em constante movimento tem o protagonismo da classe trabalhadora. É fundamental ainda destacar o porquê "do" campo, já que há no uso dessa preposição um objetivo. Caldart (2009) esclarece que "do" está relacionado ao protagonismo; não é "para", tampouco "com", é, sim, uma educação "dos" trabalhadores, "do" campo, "dos" camponeses, baseada na *Pedagogia do Oprimido*[55]. É, por conseguinte, uma educação construída pelo processo de formação de sujeitos coletivos.

O desenvolvimento intelectual aparece, então, como uma das possibilidades de construção de outra hegemonia. Lembrando que a construção do conhecimento está vinculada à práxis política e cultural. O ser humano deve ser entendido como parte da sociedade numa relação indissociável com a história. É nessa perspectiva que a educação do campo se constrói

[55] Referência à Freire (2005).

nos diversos espaços a partir dos princípios socialistas. Caldart (2008) pontua como central, na materialidade da raiz da educação do campo, a tríade: campo-política pública-educação. Vinculação tensa que vai se constituindo a partir do avanço das ocupações e da criação das áreas de assentamentos. Essa tríade compõe a construção da educação do campo que se constrói por meio de ocupações, marchas, encontros, conferências, articulações entre movimentos sociais, Universidades e igreja, não sendo instituída via decretos.

Um grande marco nessa construção foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no período de 28 a 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília (UNB). Ao final do evento, foi produzido o "Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro"[56], composto por 14 itens denunciando a situação da educação e propondo alternativas, dentre elas, a defesa de uma pedagogia capaz de considerar todas as dimensões da formação humana e de proporcionar espaços educativos capazes de envolver o trabalho, a cultura e a história do povo do campo. O documento se encerra conclamando organizações e cidadãos à construção de uma nova educação para o país.

Esse encontro fortaleceu as articulações e desencadeou outros eventos e mobilizações em torno da educação do campo como, por exemplo, a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada no período de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia (GO). Assim se configurou o evento:

> Precedida por Seminários estaduais, com apoio em um Texto-Base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo. O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo com a seriedade, profundidade, alcance e abrangência que merece, entraram em parceria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). (ARROYO et al., 1999, p. 08).

A conferência gerou um texto-base, o qual explicita que a tendência da classe dominante do país é considerar a população que vive no campo como atrasada e que a educação do meio rural retrata e reforça essa visão (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). O evento provocou diversas reflexões, sendo uma delas sobre a concepção de educação oferecida no meio rural a fim de construir uma proposta específica que atenda às populações do campo "[...] no sentido

[56] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html, acesso em 20 de jul. 2021.

amplo de *processo de formação humana,* que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz" (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24, grifo dos autores).

Dessa forma, esse evento foi um passo significativo no avanço acerca do debate sobre como deveria se constituir uma pedagogia de educação do campo. Quando de sua finalização, foram apontados compromissos e desafios dessa ação educativa, um dos principais deles foi vincular essa educação à construção de um projeto popular para o Brasil, ou seja, a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo capaz de garantir a universalização da educação. A partir de então, a articulação se fortaleceu em nível nacional, crescendo a parceria entre os movimentos sociais do campo e as Universidades de tal maneira que conquistas foram obtidas como o PRONERA. Vale ressaltar que sobre a alternância pedagógica no Brasil, uma vasta experiência realizada através dos Centros Familiares e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), nos anos de 1960, atuando com os jovens camponeses, já se evidenciava. Esse legado faz parte do processo de construção da educação do campo.[57]

A conquista do PRONERA possibilitou firmar parceria com as Universidades para a formação de formadores de EJA, além de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas. No percurso de construção dos cursos de graduação, algumas tensões surgiram, sobretudo envolvendo os cursos de agronomia, direito e veterinária. Várias foram as denúncias junto ao Ministério Público com objetivo de embargar a oferta desses cursos[58]. Outra grande conquista foi a regulamentação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[59]. Todavia, sua implementação tem sido desafio nos municípios dos mais diversos estados. Por isso, a criação de fóruns foi um grande avanço para a continuidade de conquistas da referida pauta. O Movimento Nacional de Educação do Campo cresceu e se fortaleceu por meio da criação de fóruns estaduais, regionais e locais. Na continuidade da articulação, foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, no período de 2 a 6 de agosto de 2004, em Luziânia (GO). Com o crescimento e o fortalecimento do movimento, outras conquistas vieram[60]. Atualmente, o espaço de maior debate e que aglutina representantes dos movimentos sociais do campo de todo o Brasil é o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), criado em 2010, que se reuniu em abril de 2019 e produziu uma nota final

[57] Para conhecer melhor o processo histórico, ver Queiroz (2004).
[58] Os estados que vivenciaram esse processo foram Paraíba, Bahia, Goiás e Pará.
[59] Ver: BRASIL. Ministério da Educação (2002). Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 1**, de 3 de abril de 2002.
[60] Ver: BRASIL, Ministério da Educação (2012) MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo:** Marcos Normativos. Brasília: 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

reafirmando o compromisso pela educação e apresentando ações e propostas para o avanço do projeto de campo[61].

A batalha é uma constante nesse processo de construção da educação do campo. O contexto histórico sempre exige análises, reflexões e articulações para o avanço das proposições, das ações e pautas específicas. Caldart (2009, p. 38) expõe sua visão a esse respeito:

> Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um "fio de navalha", que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.

Esse "fio do navalha" a que a autora menciona é permanente na luta de classes que envolve o projeto de reforma agrária em sua totalidade, abrangendo desde a regularização fundiária à implementação de políticas públicas, sendo uma delas a educação, cuja concepção também entra em disputa por estar vinculada ao projeto de desenvolvimento para o campo. Reafirmar princípios e valores que regem as concepções de educação e de campo é uma necessidade de todos os movimentos.

A educação do campo alcança o cenário nacional e se expande por meio de debates decorrentes das produções acadêmicas, ao mesmo tempo em que atua em um ambiente de disputa, pois nas caminhadas propõe uma formação que considera o "campo como espaço de vida", que valoriza os saberes dos sujeitos que ali vivem, visando à construção do conhecimento a partir da realidade não apenas para entendê-la, mas para transformá-la.

Com a conquista de novos espaços de formação dos sujeitos do campo, sobretudo na academia (considerada espaço restrito a alguns), e com o fortalecimento da educação do campo, o debate foi se ampliando. O campo foi construindo sua dinâmica, como destaca Arroyo (2007, p. 4):

> Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos. Voltamos à questão desafiante: A ênfase no paradigma urbano não teve e tem como intenção ignorar e desconstruir as identidades e as culturas, os valores e as resistências dos povos do campo? A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

[61] Anexo D – Documento Final da Reunião Ampliada do FONEC.

A análise do autor parte do contexto da efervescência das ocupações e da criação dos assentamentos de reforma agrária, a exemplo do avanço da proposta da educação do campo na perspectiva de contrapor à concepção de educação que ainda permeia diversos espaços rurais. O movimento nacional de educação do campo busca transformação a partir do processo de formação, principalmente a formação de educadores que atuam diretamente nesses espaços. Esse cenário tem se modificado em função do avanço do agronegócio que, aos poucos, provoca o fechamento de escolas do campo[62], mesmo com a conquista da lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que proíbe fechar escolas do campo. A ideia central tratada por Arroyo (2007) permanece no acirramento das disputas porque as organizações continuam com as pautas, seja contra fechamento de escolas, seja na busca por melhorias das escolas que existem em cada território camponês. Seguindo a análise do autor, a política de formação de educadores é fundamental para fomentar a identidade e os valores que permeiam a cultura do campo.

É preciso considerar a formação a partir da valorização dos sujeitos e das especificidades que ele possui, construindo um currículo do/no campo. Segundo Freitas (2010, p. 3),

> [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui (é) reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro.

É nessa perspectiva que se busca a materialização da educação do campo em que sua essência parta da realidade vivida pelas famílias camponesas na construção de uma matriz curricular capaz de considerar os saberes tradicionais, que faça sentido ao processo formativo – não sendo restrita ao mercado do trabalho nem atendendo a uma demanda empresarial que visa simplesmente à mão de obra qualificada e barata –, mesmo considerando o mundo do trabalho.

A organização e a materialização da educação do campo não acontecem de forma homogênea, uma vez que os sujeitos nela envolvidos participam de espaços diferentes, quer nos movimentos sociais, quer em instituições governamentais. Como exemplo, pode-se

[62] "No ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, denominada 'Fechar escola é crime', apontando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 e 2010. Isso correspondia ao fechamento de 3 mil escolas por ano, o que já era uma barbaridade". De acordo com o MST, em 21 anos foram fechadas 80 mil escolas do campo. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

observar a dinâmica das escolas do campo que organizam o ensino fundamental e médio e que já avançaram no debate e na organização curricular tendo como público o pertencente às áreas de acampamentos e assentamentos, como também à região das ilhas (no caso o Pará)[63]. Outra dinâmica são os cursos de formação de professores de campo que acontecem nas Instituições de Ensino Superior em parceria com os movimentos sociais, com uma organização e um público também específico, tendo as pesquisas dos Tempos Comunidades como problematizadora da formação. A heterogeneidade se evidencia no espaço de formação, no público e na matriz curricular. Todavia, há entre eles semelhanças na concepção, nos princípios, nos valores e no projeto de campo. As relações constituídas são variadas e, por sua vez, as tensões vão surgindo nesse percurso. À medida que o movimento em prol da educação do campo avança, as transformações também avançam, já que os debates, os estudos e as sistematizações sobre o tema vão se (re)configurando.

Com o avanço desse debate e da consolidação da educação do campo, que prima pela universalização do ensino para que todos e todas estejam estudando, ocorre o avanço na institucionalização da proposta através das ofertas de cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação oferecidos por Universidades e Institutos Federais. A partir de então, as Universidades, por exemplo, iniciam a criação e a implantação de cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento com foco na educação do campo. O leque de cursos ofertado advém do PRONERA, instituído em 1998, já mencionado anteriormente.

Os cursos criados por meio das instituições governamentais partiram de um princípio de organização já em andamento, com princípios e concepções sistematizados em diversos espaços e se fundamentam num debate teórico que provoca disputa de território, disputa de projetos de campo. Os movimentos sociais defendem o projeto voltado à agricultura camponesa familiar (fortemente embasado na agroecologia) e que se contrapõe ao agronegócio e à expansão do monocultivo. Cada movimento se configura como um espaço dinâmico de vida, de mobilização e de conquista, sendo, pois, território conflituoso, uma vez que coloca em disputa projetos antagônicos. É nessa disputa de classes que se encontra a educação do campo, baseada em concepções e princípios forjados da realidade dos sujeitos do campo. Para Fernandes (2013, p. 5), "[...] é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania". Essa soberania é que os camponeses, a partir de suas organizações sociais, lutam para conquistar.

[63] Devido à diversidade do estado do Pará, o Fórum Paraense de Educação do Campo adota "Educação do Campo, das Águas e das Florestas".

Nesse processo de disputa de território, a educação do campo tem papel fundamental na formação de educadores e no (re)pensar as escolas em seus diversos níveis de ensino a partir da concepção de agricultura familiar camponesa. Para tanto, é imprescindível o estudo e a pesquisa sobre o campo da educação do campo, como bem apresentados por Fernandes e Molina (2004). A análise desses autores parte da concepção de território, que não é utilizado apenas como referência ao espaço geográfico controlado por instituições e/ou relações sociais, mas para representar o poder das teorias tendo em vista a transformação da realidade.

Em virtude desses elementos de disputa de território, permeado de tensões, é necessário ressaltar que a educação do campo tem um papel essencial, já que está presente do acampamento ao assentamento, quando as famílias começam a organizar seus espaços de estudos. Debates e reflexões vão avançando pelas relações internas e externas a fim de estruturarem os espaços de escolarização das crianças, que, por sua vez, requerem a clareza sobre uma proposta de formação. As indagações que surgem, então, são: Que educação? Em que escola?

É esse processo de formação que os movimentos sociais vão buscar debater com a finalidade de construir uma proposta que responda aos princípios e valores pautados a partir de um projeto de campo, neste caso, a agricultura camponesa familiar. Uma nova base epistemológica é construída e "[...] consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre educação do campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade" (MUNARIN, 2006, p. 19). Desse modo, portanto, a educação do campo almeja à construção de uma educação capaz de romper com a lógica do capital e se alicerçar numa perspectiva socialista.

1.3.1 Educação do campo: formação na perspectiva socialista

A expansão do capitalismo no campo força a expulsão das populações e, por conseguinte, fecha inúmeras escolas. De acordo com Caldart (2009), a educação escolar dos trabalhadores deve estar na agenda política do país e romper com a ideia de que não é necessária a permanência desses espaços nas comunidades rurais. Essa é uma pauta contínua. Caldart (2015, p. 1) afirma que, na disputa entre capital e trabalhador, não existe meio termo, é necessária uma posição clara, "[...] nessa luta precisamos ser *radicais,* 'apreender a coisa na raiz', na compreensão e na ação". Para a autora, ou se defende o agronegócio, modelo implantado pelo capital, ou se defende a agricultura camponesa. Por isso, é fundamental a

definição da pedagogia que se propõe e que se defende; o que a realidade evidencia são projetos antagônicos de educação e "[...] a ideologia dominante tenta nos fazer acreditar que este confronto não existe, em nenhum plano, e o máximo a que podemos aspirar é 'aperfeiçoar' (reformar) o capitalismo" (CALDART, 2015, p. 1). A educação do campo busca romper com a lógica imposta de um processo de formação que não atende às especificidades dos sujeitos e na qual há a predominância da lógica do capital. Contudo, "[...] romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora para uma alternativa concreta abrangente [...]" (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Desse modo, o processo de formação que se almeja assenta-se na perspectiva socialista.

Mészáros (2008) problematiza a educação com objetivo de discutir os processos educacionais e os processos sociais, ambos entrelaçados e, por sua vez, faz-se necessário pensar, discutir e provocar "[...] uma mudança que nos leve *para além do capital,* no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo [...]" (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor). Pensar a mudança e mesmo materializá-la requer grande esforço de estudo, reflexão, partindo dos fundamentos que evitam a fragmentação da educação. O autor provoca ainda outras reflexões, destacando como a sociedade é pensada e constituída a partir da lógica do capital e como o processo de formação perpassa essa lógica, sendo um desses processos a escola. As reflexões, nessa perspectiva, consideram o ser humano como construtor da história e capaz de organizar e (re)organizar a sociedade. Ao tratar de história e ao considerar o ser humano como construtor desse processo, as análises de Marx e Engels (2007, p. 32-33), sobre os pressupostos para a existência humana, são fundamentais, quando afirmam que:

> [...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, de bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico[...], simplesmente para manter os homens vivos [...].

Esse pressuposto é essencial para a reflexão da sociedade e para a concepção de educação, pois esta contempla a formação humana e, para tanto, requer princípios e valores que fundamentam a construção da história, o lugar dos indivíduos, sua inserção no mundo. Considerando tal pressuposto, a produção da própria vida material se configura como desafio, pois ela se materializa a partir do trabalho, que, por sua vez, responde não só às necessidades individuais do ser humano, mas também às necessidades do capital. E ao atender ao capital o

pressuposto primeiro deixa de existir em muitas circunstâncias, além de desenvolver um trabalho alienante. Refletir sobre o papel da educação exige buscar fundamentos no trabalho, nas relações sociais, desvelando tensões como a de buscar entender como a educação se coloca e para onde aponta, pois o processo pode ser formativo ou (de)formativo. Mészáros (2008) buscou desvelar como o capital se apropria e utiliza de diversos mecanismos que afetam diretamente à educação, sobretudo na perspectiva da doutrinação com vista a garantir o discurso reformista. A educação para além do capital almeja à formação na perspectiva da consciência socialista.

Caldart (2015) afirma que o ponto central no processo de construção da pedagogia socialista é a formação de uma "consciência de massa socialista" a partir das exigências de cada momento histórico e de cada realidade específica. Para formar a consciência socialista, a autora ressalta a necessidade de se aprofundar essa reflexão, destacando dois aspectos básicos a serem trabalhados: a) libertar-se da ideologia dominante que se assegura como única alternativa para organizar a sociedade; b) entender que a transformação exige movimentar-se através de novas relações sociais e de negar a ideologia do capital. Caldart (2015) considera a libertação como um ato histórico.

Ao tratar da educação numa perspectiva socialista, Mészáros (2008) aponta reflexões para se pensar outro mundo através da construção de um novo socialismo. Para isso, apresenta oito princípios orientadores para a construção de estratégias viáveis pensando no futuro em curto e longo prazos. São princípios que constituem uma totalidade e se autossustentam por meio da interligação e suas implicações globais, ou seja, todos os princípios norteadores têm sua importância e seu valor, não havendo valorização de um em detrimento de outro, pois todos são relevantes.

Mészáros (2007) indica os seguintes princípios orientadores como importantes para se pensar o socialismo no século XXI: a) irreversibilidades: o imperativo de uma ordem alternativa historicamente sustentável; b) participação: a progressiva transferência do poder de decisão aos "produtores associados"; c) igualdade substantiva: a condição absoluta de sustentabilidade; d) planejamento: a necessidade de superar o abuso do tempo cometido pelo capital; e) crescimento qualitativo em utilização: a única economia viável; f) nacional e internacional: sua complementaridade dialética em nosso tempo; g) alternativa ao parlamentarismo: unificação das esferas da reprodução material e da política; h) educação: desenvolvimento contínuo da consciência socialista (MÉSZÁROS, 2007, p. 225-316). São princípios fundamentais para compor o processo de formação nos mais diversos espaços, sobretudo por meio da educação do campo que se contrapõe ao projeto hegemônico de sociedade sob o domínio da classe burguesa.

Penetrar na “raiz” requer uma base bem fundamentada nos princípios para dar sustentação aos pilares de construção de uma nova sociedade.

Para Mészáros (2008), uma reforma sem que haja transformação do quadro social que envolve as práticas educacionais da sociedade é inconcebível. A reforma não é capaz de transformar a raiz, de mudar o modo de reprodução da sociedade. Por isso, destaca o fracasso das reformas educacionais, não sendo possível conciliar os fundamentos do capital com as mudanças da sociedade, uma vez que o capital é irreformável, já que, de acordo com sua essência, ele é totalmente incorrigível. Por isso, propõe romper com a lógica do capital para construir uma alternativa educacional diferente. Romper com essa lógica e construir a pedagogia socialista não é tarefa fácil. A educação do campo defende essa perspectiva de construção coletiva, com objetivos bem definidos. Para Caldart (2015, p. 2), “É preciso enfrentar permanentemente uma dupla ameaça: a de perdermos o caráter de massa desse movimento, perder o chão concreto e ficar só no mundo das ideias e discursos abstratos, virando seita, e a de abandonar o objetivo histórico, caindo na acomodação ou no reformismo”.

Esse processo exige maior organicidade dos movimentos sociais do campo para garantir o avanço da proposta e sua materialização, pois esse projeto educacional não se restringe à educação escolar, sendo, de acordo com Caldart (2015), muito mais amplo. Assim, é tarefa da pedagogia pensar e experimentar uma escola que integre os esforços de construção do socialismo. Situação que implica transformações radicais de conteúdos e no formato assumido pela escola capitalista, exigindo ruptura a toda a estrutura atual de educação. A pedagogia socialista defende a formação por meio de uma educação omnilateral, na perspectiva de desenvolver todas as dimensões do sujeito, baseando-se no princípio educativo do trabalho. É um projeto de construção alicerçado na vivência e no processo histórico. Parte da construção de uma Escola Politécnica do Trabalho que mantém o vínculo entre estudo e trabalho sem fragmentar os conhecimentos advindos das relações sociais. Tais categorias se destacam a partir de análises desenvolvidas por Gramsci em *Cadernos do Cárcere*.

A partir dessa lógica, a educação do campo se torna desafio político em sua essência, no processo de construção da pedagogia numa perspectiva socialista cujo currículo evidencia o confronto da luta de classes, pela organização dos movimentos sociais do campo nos cursos formais e informais, nas atividades de acampamentos e assentamentos, na formação de crianças, jovens e adultos. Essa educação exige maior grau de organização e displina a fim de garantir os avanços no processo de formação dos camponeses e camponesas (CALDART, 2015). Formação que pressupõee articulação em todos os níveis de ensino, buscando atender aos sujeitos que vivem no campo. Os cursos e a escolaridade são duas prioridades dos movimentos

sociais do campo. Como se pode ver, a pauta da educação e a melhoria de infraestrutura são buscas permentes com objetivo de universalizar o ensino, como já destacado anteriormente. É urgente a melhoria das escolas do campo para oferta desde a educação infantil ao ensino médio, sem desconsiderar as parcerias com as Instituições de Ensino Superior para a formação em cursos de graduação. Dentre as propostas de escolarização/formação, uma das pautas é o ensino técnico profissionalizante, assunto que foi ganhando espaço ao se pensar na formação dos jovens camponeses pela proposta da educação do campo, voltada ao fortalecimento da agricultutra camponesa familiar com base nos princípios da agroecologia. Formação vista como uma das possibilidades de contribuição no processo de produção no campo, não para resolver os problemas de todo o território, mas para qualificar o sistema de produção nas unidades familiares.

Nesse cenário de formação a partir da pedagogia socialista, uma das preocupações é a formação dos jovens, exigindo a investigação de como eles estão inseridos em seus territórios e como podem contribuir para o avanço do projeto de campo capaz de se contrapor ao agronegócio. É fundamental destacar que a categoria juventude camponesa tem provocado reflexões de como os jovens participam na organização social, requerendo seu protagonismo nos movimentos sociais do campo e, por vezes, nas tensões ali vivenciadas. Por considerar fundamentais as análises dessa categoria, pois os principais sujeitos desta tese são jovens egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, sendo eles oriundos de áreas de reforma agrária, serão apresentadas reflexões pertinentes à construção do projeto de campo o qual se insere numa totalidade, em um processo histórico, mesmo diante das especificades.

1.4 Juventude camponesa e construção do projeto de campo

A discussão sobre juventude tem um grande arcabouço teórico com várias concepções. É uma categoria social debatida em diversos espaços e incluída nas agendas públicas quando se trata de pensar políticas específicas para os “jovens”. As análises são diversas, abarcando desde a inserção e a organização desses jovens a sua inserção no trabalho. No cenário histórico-político-social, a juventude tem um papel fundamental na ação política, já que, conforme Ianni (1968), ela é um elemento decisivo para os movimentos sociais. O autor se refere a um tempo histórico, mas na atualidade ainda é pertinente considerar a importância da juventude frente às transformações sociais. É uma categoria que ganha espaço, sobretudo na perspectiva teórica. De acordo com Spósito (1997), a definição dessa categoria é pouco rígida e muito fluída.

Ao tratar de juventude camponesa, Castro (2005a) fez extensa reflexão sobre "jovem" e "juventude" em sua tese denominada "Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural", onde afirma que, a partir dos anos 1990, há um aumento significativo de produções sobre "jovem camponês" ou "juventude rural" a partir de diversos olhares: herança e sucessão da propriedade, migração rural/urbano. Para a autora, a presença crescente e massiva das organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento; sem analisar os impactos das interações e ações coletivas destaca a intensificação de atividades das Organizações Não Governamentais e Órgãos Governamentais. Para Castro (2016), a categoria juventude e políticas públicas alcançou maior visibilidade nos anos de 1990, mas seu grande impulso ocorreu nos anos 2000. As análises ganharam visibilidade acadêmica e permearam uma visão diversa da população jovem brasileira. Segundo a autora, a partir dos anos 2000, identificou-se sua importante presença no cenário político nacional, de modo que a juventude passou a ser vista como categoria de identificação política. Castro (2016) esclarece que essa visibilidade se expressou também por meio do governo federal com a institucionalização e a criação de políticas públicas[64] para a juventude no período entre 2005 a 2015.

No bojo desse debate se insere a juventude camponesa, também ganhando espaço no processo de reflexão do campo, que se constitui num território de constante disputa, uma vez que se pauta em projetos na perspectiva do "desenvolvimento" para o campo. Assim, a juventude do campo tem sua especificidade, especialmente quando trata da realidade em que os sujeitos estão inseridos: acampamentos, assentamentos, vilas e comunidades rurais. De acordo com Castro (2005b, p. 2), "[...] a 'juventude rural' reaparece nos diferentes contextos rurais da atualidade como uma categoria chave para a própria reprodução social do campo e em especial da produção familiar".

---

[64] Para conhecer melhor, ver Plano Nacional de Juventude. É o Projeto de Lei n. 4.530/2004, que cria um conjunto de políticas públicas e medidas que beneficiam os jovens brasileiros com idades entre 15 a 29 anos. O Plano Nacional da Juventude foi elaborado pela Comissão Especial da Juventude que realizou, para isso, audiências públicas para levantar as demandas e as necessidades através da opinião dos jovens e das organizações que militam com a juventude. Disponível em: <https://www.infojovem.org.br/infopedia/descubra-e-aprenda/direitos-e-deveres/plano-nacional-de-juventude/>. Acesso em: 27 set. 2019. Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural - MDA. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_3/ps02.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019; LIMA, Suzana Maria Valle; VIEIRA, Luis Fernando; CASTRO, Antonio Maria Gomes de; SARMENTO, Paulo de Moares. **Juventude Rural e as Políticas e Programas de Acesso à Terra no Brasil.** Brasília: MDA, 2013. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Livro%20Juventude%20Rural%20Produto%205%20Web.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019; MENEZES, Marilda Aparecida de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; BARCELLOS, Sergio Botton (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: MDA, Coleção Juventude – Série Estudos, n. 1, 2014. Disponível em: <https://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo_Juventude_rural_web.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

O processo de discussão sobre a juventude camponesa perpassa também o debate sobre a formação desse "jovem", pautado principalmente pela proposta de educação do campo que se constitui a partir da realidade dos sujeitos do campo. Entretanto, o debate sobre a juventude do campo vem sendo (re)configurado em virtude da luta e da organização dos movimentos sociais. Segundo Castro (2008), a partir desses movimentos no Brasil se constituem novas organizações de "juventude rural". Para a autora, atualmente houve uma reordenação da categoria juventude rural que abarca "jovem da roça", "jovem rural", "jovem agricultor", "camponês", mas tal conceito ainda é pouco conhecido. Apesar desse leque de definições, neste estudo é utilizado o termo "juventude camponesa"[65], compreendendo os jovens que vivem no campo, principalmente em áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária e em vilas, mas não necessariamente que estejam vinculados organicamente a um movimento social.

O debate sobre juventude camponesa vem sendo ampliado gradativamente, não na perspectiva de confrontar campo versus cidade, ou rural versus urbano, e, sim, tendo em vista o debate a partir da compreensão e da reflexão que considera a concepção de território em construção, especialmente pelas lutas oriundas dos movimentos sociais do campo e que visam (re)construir reflexões fundamentadas na realidade dos sujeitos que ali vivem. A pretensão aqui não é dicotomizar campo versus cidade, mas investigar a concepção de território com objetivo de analisar a juventude camponesa partindo de reflexões de vários autores. As análises se pautam na concepção de projeto de campo, já apresentada anteriormente.

O jovem do campo vive uma realidade com especificidade, porém não desvinculada do debate amplo em torno da categoria juventude. Pensar a juventude camponesa requer, então, uma reflexão em diferentes aspectos que envolvem o projeto de campo em sua totalidade. Para tanto, como afirma Groppo (2016, p.11), "[...] a juventude é, sobretudo, uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo". Por conseguinte, para refletir sobre juventude é preciso partir do contexto histórico e levar em conta uma multiplicidade, pois:

> Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O que a história e análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta. (GROPPO, 2016, p. 12).

Considerando essa análise, faz-se necessário destacar que a juventude camponesa, principalmente a que vive um processo de luta e organização social do campo, organiza-se por

[65] Termo permeado pelas reflexões apresentadas anteriormente sobre o camponês e o campesinato na compreensão do percurso histórico.

especificidade. Por mais que as áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária estejam geograficamente "coladas" às cidades, os coletivos se constituem com base nas necessidades que vão sendo tecidas no processo de estruturação dessas áreas. De acordo com Castro (2005b, p. 12), "Morar no assentamento onde as relações são mais próximas, e frequentar outros espaços, considerados 'urbanos' ou 'rurais', implica constantes negociações quanto a percepções sobre essas diferentes realidades".

Vale ressaltar que o jovem que vive no campo, tanto o que está inserido no movimento social organicamente quanto o que não está, também enfrenta uma hierarquia social que pode ser familiar e estar presente nas instâncias político-organizativas. Nas instâncias[66] de organização, as tarefas e as responsabilidades são definidas de acordo com o coletivo, conforme explica Castro (2008, p. 3):

> Neste sentido, "juventude" é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social.

Essa hierarquia perpassa a inserção dos "jovens" na organização e mesmo no trabalho que é desenvolvido junto à família. Vale ressaltar que esse debate é uma constante nas discussões dos estudantes do IFPA-CRMB, pois eles destacam o grande desafio de realizar o Curso Técnico em Agropecuária e, simultaneamente, capacitar-se para as atividades do campo, pois seus pais têm uma trajetória e um acúmulo no trabalho camponês. Os espaços, portanto, são sempre de disputa para a conquista desses jovens. De acordo com Castro (2008), há limitações para a inserção e a participação desses jovens no campo, muitas vezes impossibilitados de serem ouvidos, de contribuírem com as decisões. É justamente no momento de inserção nas instâncias que os "jovens" são lançados ao desafio, pois, mesmo no coletivo dos jovens, há o acompanhamento de pessoas com experiências e trajetórias de luta na organização. Essa relação, muitas vezes, é tensionada a partir da caminhada de cada sujeito; uma tensão "geracional", independentemente de sua origem. Existe uma expectativa contraditória em relação ao jovem, já que, conforme Foracchi (1982, p. 26), "[...] não se sabe muito bem o que esperar do jovem a não ser que ele assuma, progressivamente, os deveres de um adulto bem-comportado. Mas, ao mesmo tempo, não se reconhece nele, o adulto [...]".

[66] A pesquisadora se refere, principalmente, à organicidade do MST que, ao ocupar uma terra, constrói a organização interna, porém vinculada a uma estrutura maior, isto é, nas áreas de acampamentos e assentamentos se organizam os núcleos de base que são constituídos por dez famílias. Há ainda a organização por setores: saúde, educação, segurança e outros. Nesses espaços, os jovens são inseridos seguindo uma hierarquia.

Essa tensão é comum nas relações do jovem camponês no espaço familiar ou nos espaços de organização. Todavia, quando se trata de organização, existe uma proposta de projeto de sociedade e que se configura, no contexto, como disputa na luta de classes. Nesse processo de luta, a juventude camponesa vai ganhando espaço por meio dos movimentos sociais, com pautas marcadas por negociações, preocupando-se em incorporar a proposta de reforma agrária:

> [...] as demandas da juventude, seja urbana seja rural, passaram a ser reconhecidas como importantes e legítimas e a ser incorporadas pelo estado e, mesmo, pelos movimentos sociais, no bojo de um processo em que novas dimensões passaram a ser consideradas como estruturantes da dinâmica social. Ainda nos anos 1990, passaram a integrar as pautas de reivindicações e as agendas políticas de entidades como a Confederação nacional dos Trabalhadores na agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores da agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Sem Terra (MST). (WEISHEIMER, 2005, p. 3).

Diante disso, começaram a surgir projetos voltados à juventude, exigindo a participação dos jovens a fim de contribuir com a pauta a ser construída e com as propostas de políticas de governo com objetivo de torná-los reais protagonistas. Conforme destaca Weisheimer (2005), pensando na inserção dos "jovens", o governo federal criou um espaço específico para discutir os projetos, como a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)[67], com a finalidade de organizar e coordenar políticas visando promover a participação econômica e social dos jovens. Foram criadas linhas de créditos para jovens, sendo a mais visível delas o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF-Jovem)[68], que, no entanto, teve pouco acesso, sobretudo na região Norte do país.

A criação dessa secretaria e a proposição de diversas ações para a juventude camponesa não significaram que os "jovens" puderam acessar ou que tiveram facilidade em acessar tal política, pois a forma como ela é ofertada inviabiliza o acesso, sobretudo em função da burocracia exigida. Assim, a juventude camponesa sente-se fragilizada mediante a proposta de

---

[67] A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), como parte do compromisso do governo federal com as demandas dos jovens, foi criada em 2005 com a finalidade de promover pesquisas e diagnósticos sobre a juventude brasileira, além de elaborar, consolidar e executar as políticas nacionais de juventude. Vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República, tem também o papel de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados voltados ao segmento juvenil. Disponível em: https://atomsnj.mdh.gov.br/ , Acesso em: 01 jan. 2021.

[68] "Com a linha de Crédito rural Pronaf Jovem, é possível financiar investimentos destinados à construção, reformas ou ampliações de benfeitorias e instalações na propriedade rural, aquisição de máquinas, equipamentos e implementos, aquisição de matrizes, formação e recuperação de pastagens, proteção e correção do solo, aquisição de bens como tratores e embarcações, entre outras iniciativas." Quem pode acessar: jovens agricultores maiores de 16 anos e com até 29 anos. Disponível em: <https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/agronegocios/agronegocio---produtos-e-servicos/produtor-familiar/investir-em-sua-atividade/pronaf-jovem#/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

projeto de campo diante da implantação de políticas públicas. Essas ações, ao mesmo tempo em que propõem incluir, excluem o jovem. No atual governo de Bolsonaro, as mudanças implicaram no protagonismo desses sujeitos, pois a SNJ está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A partir dessa vinculação muda o caráter da secretaria, conforme descreve no site[69]: "[...] articular e avaliar políticas públicas para a promoção dos direitos da juventude considerando a perspectiva da família, o fortalecimento de vínculos familiares e solidariedade intergeracional." Em geral, são propostas que visam afirmar o investimento para os jovens, garantindo-lhe a cidadania. Todavia, cabe ressaltar, segundo Weisheimer (2005, p. 8), que:

> [...] não é exagero dizer que os jovens rurais brasileiros não gozam do direito à cidadania quando se trata de admiti-los como sujeitos ou atores políticos com direito de participar das decisões que afetam sua vida e seu futuro, além disso, da perspectiva dos direitos sociais, mesmo os mais elementares, essa juventude convive com diversas situações de não reconhecimento, preconceitos, marginalidade e exclusão.

Os espaços de luta e organização e o direito à cidadania ainda se configuram como um desafio à juventude camponesa, mesmo com o avanço dos movimentos sociais do campo e a preocupação em pautar especificidades para esses jovens. A juventude camponesa ainda luta por visibilidade e conquista de espaços nas instâncias organizativas, pelo fortalecimento dos coletivos. Outro grande desafio é a permanência dos jovens no campo. De acordo com o último Censo Agropecuário de 2017, o percentual dos jovens está diminuindo[70] e a população rural tem envelhecido, o que fica evidente nos dados de pessoas que estão se aposentando. Essas informações provocam o debate da sucessão no campo, tendo em vista que a necessidade de implantar novos projetos na perspectiva do desenvolvimento requer uma população jovem envolvida para dar continuidade às ações projetadas.

Castro (2005a) analisa saídas e/ou permanência (como denomina na dualidade: "ficar e sair") dos jovens no campo. Para isso, remete a um determinado período, mas que ainda permeia debates e estudos. De acordo com o seu estudo, os adultos questionam a saída dos jovens, mas também desejam "um futuro melhor" aos filhos e sobrinhos. Observa-se que o trabalho no

---

[69] Ver: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-da-juventude. Acesso em 01 de jan. 2021.

[70] "Em 2006, quando foi realizado o último censo rural, as pessoas com mais 65 anos representavam 17,52% da população do campo. Hoje, esse grupo gira em torno de 21,4%. A faixa etária entre 55 e 65 anos também aumentou quatro pontos percentuais, passando de 20% para 24% do total. Em contrapartida, o agrupamento entre 35 e 45 anos de idade encolheu de 21,93% para 18,29% da população rural e os jovens entre 25 e 35 anos, que representavam 13,56% do campo em 2006, hoje são apenas 9,48%." Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/34653595/sem-renovacao-populacao-rural-brasileira-envelhece>. Acesso em: 13 jul. 2020.

campo está fora desses sonhos e desejos, situação que ainda persiste. O estudo aponta também o peso das relações de trabalho familiar frente a autoridade paterna. Para Castro (2005a), "sair de casa" pode se configurar com a subordinação familiar. Essas tensões foram evidenciadas nos relatos dos egressos entrevistados, e o trabalho foi um dos elementos fortes de reflexão. Categoria ontológica e que precisa ser vista como central no processo histórico. Pelo legado marxiano, o trabalho se efetiva a partir condição do homem de transformar a natureza em função de suas necessidades e de suas condições sociais. Para Marx (2017, p. 255) "[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]". São relações construídas ao longo da história, das mais diversas formas, nos mais variados espaços e com as mais diferentes especificidades, lembrando que, gradativamente, com o avanço do capital, as relações vão se reconfigurando.

Na perspectiva ontológica marxiana, os homens passam a produzir sua própria vida material, superam os limites naturais, transformam e modificam a si mesmo e a natureza. Em relação à terra, Marx (2017) afirma que, além de ser um armazém original de meios de subsistência, é um arsenal originário de meios de trabalho, exemplo disso é a pedra e seus benefícios. Contudo, esclarece que a terra é um meio de trabalho e requer diversos outros meios para servir à agricultura, ou seja, o trabalho se configura em movimento e a partir de suas variáveis. A construção do processo de formação dos jovens camponeses perpassa pelo debate em torno do trabalho, que está no centro da organização dos camponeses em torno da família. É fundamental partir dessas reflexões analisar o percurso, a trajetória e as contradições evidenciadas no lócus da pesquisa, buscando ainda perceber as tensões que serão explicitadas adiante na relação entre gerações.

No bojo da construção e da organização de uma agenda para a juventude camponesa, encontra-se o debate sobre a formação dos jovens, passando por uma organização nacional em torno da educação do campo, de tal forma que os cursos de formação técnica passam a integrar as pautas nacionais dos movimentos sociais do campo, seja a partir do PRONERA, seja pelos Institutos Federais com a criação de cursos regulares para atender às populações do campo, como é o caso do IFPA-CRMB. Nesse debate sobre a formação dos jovens, é comum emergir a questão geracional, o que implica também reflexões em torno da sucessão. São questões entrelaçadas e envolvem relações que, muitas vezes, são travadas entre as gerações. Estudos pertinentes em torno da questão geracional foram desenvolvidos por Gramsci desde os *Escritos Políticos* aos *Cadernos do Cárcere* em torno da "questão do jovem", e abrangem análises sobre o processo de formação humana entre as gerações permeado por tensões. São reflexões que,

embora partam de determinado tempo histórico, ainda são pertinentes na atualidade para que se possa compreender as relações desenvolvidas entre os sujeitos no espaço de organização social e na família.

Especificamente sobre os jovens camponeses, é importante analisar como se dá a relação deles com a família a partir do processo de formação técnica profissional diante dos conhecimentos empíricos desenvolvidos pelos familiares, o que ficou evidenciado no percurso das entrevistas na pesquisa de campo, quando das inquietações dos egressos durante o trabalho no lote e na implantação de projetos técnicos. As relações que perpassam o processo de formação são, portanto, fundamentais. Por isso, seguem algumas reflexões à luz da teoria gramsciana.

1.4.1 A "questão do jovem" e a formação humana: desafios e perspectivas

As relações entre gerações sempre foram marcadas por tensões, perpassando o processo de formação humana desencadeado em diversos espaços sociais. Esse é um debate atual, que esteve presente nos tempos históricos. Gramsci, por exemplo, refletiu sobre a "questão do jovem" em suas obras. Em *Escritos Políticos*, *Cartas* e *Cadernos do Cárcere*, o autor desenvolveu reflexões e análises sobre a formação do indivíduo no que se refere ao aspecto geracional, envolvendo espaços, partidos políticos, formação escolar e familiar. As reflexões de Gramsci sobre essa questão partem de determinado contexto histórico a fim de dialogar sobre a formação humana e os dilemas enfrentados através das gerações. Tema pertinente para compreender a formação do jovem camponês no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Além disso, é importante discutir a inserção desses jovens nas organizações e nos coletivos dos movimentos sociais do campo, espaços permeados de tensões entre as gerações, seja entre os dirigentes dos movimentos, seja entre os familiares, confrontando-se, assim, conhecimentos técnicos e conhecimentos de base empírica. Dos 65 egressos entrevistados, 46% afirmaram dificuldade/tensão junto à família após iniciar o curso, como afirma João Rodrigues de Souza Filho (27 anos, egresso da turma 2019) ao comentar sobre a implantação de projetos técnicos no lote a partir da formação técnica do IFPA-CRMB:

> Até hoje o enfrentamento é grande. Isso aí é muito difícil, sabe! A família hoje, acredito pra quem forma nessa área é a principal barreira, às vezes. Pra mim foi isso. E eu vejo que pra muitos é também a principal barreira. Eu hoje, eu lido com pai e a mãe, assim de maneira que eu possa deixar eles correr solto, mas eu não escuto muito o que eles vão falar sobre a terra porque se não, não faz nada. (João Rodrigues de

> Souza Filho, 27 anos, egresso da turma 2019. Entrevista cedida em 08 de junho de 2019).

Nas atividades práticas, como no momento do plantio, é comum haver discordâncias, por exemplo quando João relata sobre as técnicas de plantio e as dificuldades com seu pai para definir espaçamento e local:

> O exemplo está aqui dentro da roça, o arroz dele não vai dá. Ele plantou três linhas e eu plantei uma linha... o espaço que eu plantei vai dar muito mais. Aí ele não escuta. Essa é a barreira. O milho consociado com arroz é muito bom, mas esse arroz aqui eu falei pra ele você não consocie esse arroz com espaçamento de dois metros, tem que ser pelo menos dois e meio a três metros, aí você coloca o milho pra ele não pegar sombra... o arroz vai dá em média de 10 a 12 volumes em uma linha, **o que ele plantou,** coisa muito rara, e o dele aqui é pra dar 4 volumes ou 5, se der. (João Rodrigues de Souza Filho, 27 anos, egresso da turma 2019. Entrevista cedida em 08 de junho de 2019, grifo nosso).

Os conhecimentos de gerações se encontram em diversos espaços, sobretudo na prática, no trabalho a ser executado. É comum esse tipo de relato nas entrevistas junto aos egressos do curso técnico, tanto nas propostas de implantação de projetos e/ou experimentos, quanto nas atividades do dia a dia no período da roça e no cuidado com os animais, tal como aparece no fragmento a seguir:

> [...] As vacas de leite, a gente teve muito conflito, porque eu tirava leite, então a gente tinha muito conflito sobre isso porque nos meus cálculos nós tava tirando dinheiro de outra coisa para botar nas vacas de leite, porque não tava cobrindo o gasto, eu tentei conversar com pai sobre isso e ele dizia às vezes que os professores não sabia de nada e que eu tava com preguiça de tirar leite, porque eu falava pra ele que as vacas de leite tava dando prejuízo pra nós, porque tinha que melhorar a raça, aí tinha uns conflitos assim de vez em quando. (Eldelan Rodrigues de Sousa, 20 anos, egresso da turma 2015. Entrevista cedida em 12 de julho de 2019.).

As dificuldades apresentadas pelos egressos não se limitam apenas à relação de trabalho com a família no que concerne à questão técnica, mas também nas atividades desenvolvidas nas pesquisas de campo do curso, pois colocam em xeque a credibilidade que perpassa a idade. Os familiares questionam os estudantes em função da idade e também da pouca experiência. Muitos questionam os professores, afirmando não terem domínio concreto da produção a partir do lote. Os jovens ficam entre os estudos e as orientações da escola, contrapostos à empiria desenvolvida no campo. Tensões assim são de longas datas, marcando processos históricos, e mantendo-se presentes na formação do curso técnico.

Gramsci (2001) destacou que existem muitas "questões" dos jovens. No entanto, definiu duas delas como importantes para reflexão. A primeira compreende a educação realizada pelas

gerações antigas, entendida como ensinamento que é repassado entre as gerações e é carregado de tensões, conflitos e discórdias. A segunda diz respeito ao período em que o fenômeno assume o caráter "nacional", ou seja, há interferências do estado (políticas educacionais) e de relações de classes (trabalho versus capital). Essas reflexões são pertinentes para a compreensão das gerações e de como os "jovens" estão inseridos na sociedade, problematizando também seu processo de formação. Para tanto, Gramsci (2004) reafirmou a "crise de autoridade" que perpassa as gerações. Apesar de se referir ao debate mais político de construção de sociedade a partir da organização do partido político, são questões de cunho ideológico que envolvem a formação dos sujeitos.

Ao tratar da "questão do jovem", Gramsci provocou reflexões pautadas principalmente no cotidiano da Itália, no contexto histórico político, econômico, social e cultural que envolvia as gerações em espaços variados, principalmente em relação à família. Gramsci questionou, inclusive, quem educa e quem dirige, afirmando que o educador também deve ser educado. Outro fator relevante nas reflexões do autor incide sobre o impacto de determinados movimentos e/ou tendências culturais externos à vida nacional do país, extrapolando os acontecimentos na Itália. Contudo, predomina a educação dos "velhos" que não conseguem romper com as estruturas, além de não permitirem a abertura para novos horizontes, pois continuam com seus "quadros fechados", provocando tensões e conflitos entre gerações. Na perspectiva de passado e presente, envolve também o fato de que "[...] o aspecto da crise moderna que se lamenta como 'onda de materialismo' está ligado ao que se chama de 'crise de autoridade' [...]" (GRAMSCI, 2007, p. 184), relacionada às gerações e tem a ver com a disputa de conhecimentos e o poder de dirigir, isto é, com a definição de quem vai comandar as tarefas, quem vai conduzir/dirigir o processo.

Essas análises são importantes para se pensar o processo de formação humana que demarca um tempo histórico, mas se alonga para além dele, tornando-se atual, sobretudo diante do retrocesso, da desvalorização da educação e da pesquisa frente à construção do conhecimento que está em disputa com as "velhas" ideologias. Há um acirramento na luta de classes de tal modo que a disputa de projetos se intensifica. Logo, a formação/educação exige uma ruptura frente às ideologias tradicionais na perspectiva de forjar novas ideologias e projetos de sociedade perpassados por embates constantes. Desse modo:

> Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais "dirigente", mas unicamente "dominante", detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam, etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho

> morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados [...]. (GRAMSCI, 2007, p. 184).

Na disputa de poderes, ocorrem imposições de velhas "gerações" que lutam pela continuidade do comando, da direção, do poder de decisão. Essa reflexão está vinculada à "questão do jovem" e Gramsci (2007) afirmou que ela é determinada pela "crise de autoridade" que se dá entre as gerações a partir de discussões entre ideologias/teorias que perpassam a questão histórica, econômica, política, social e cultural. No processo de disputa, a perspectiva é a de construir o "novo" a partir da morte do "velho", porém o "velho" se (re)configura e continua no comando. A ruptura do "velho" exige, pois, um processo de formação/educação, organização, disciplina, a fim de romper com hegemonias anteriores e abrir espaços para outras ideologias, culturas e sistemas de produção. Esse percurso exige estudo e organização dos sujeitos.

A "batalha das ideias" ou a disputa das ideologias de confronto de gerações está inserida num processo histórico da Itália, que enfrentava uma disputa entre o avanço da organização do proletariado e a permanência de um sistema capitalista frágil, que não conseguia solucionar os problemas. Havia uma luta contra o novo e a consequente permanência do velho. Gerações eram confrontadas e o velho continuava dirigindo e comandando a geração posterior com seus ideais. No entanto, a "questão do jovem", tratada por Gramsci, não se limita à disputa das ideias a partir da organização de partidos e/ou sindicatos, mas também se refere a um processo de disputa de conhecimentos que são gestados em outros espaços, como na família, na perspectiva de formação humana que também apresenta luta de gerações e disputa de classe. Quando trata de luta de gerações, afirma Gramsci (2007, p. 200):

> O fato de que a geração mais velha não consiga guiar a geração mais jovem é também, em parte, a expressão da crise da instituição familiar e da nova situação do elemento feminino na sociedade. A educação dos filhos é confiada cada vez mais ao Estado ou a iniciativas educacionais privadas, e isto determina um empobrecimento "sentimental" no que se refere ao passado e uma mecanização da vida [...].

Esse fragmento reafirma a importância da formação das crianças e dos jovens com o envolvimento direto da família, pois a responsabilidade maior, em relação a isso, fica a cargo das escolas e/ou dos espaços institucionais. São espaços que desenvolvem um processo de formação estruturado a partir de conhecimentos pré-elaborados, pré-organizados em currículos, que, em sua maioria, não consideram a realidade dos sujeitos. O autor chama atenção para a questão "sentimental" em que a ausência dela empobrece e promove a mecanização da vida do "jovem". Contudo, essa luta de gerações vai sendo transformada gradativamente:

> [...] o mais grave é que a velha geração, em determinadas situações, renuncia a sua missão educativa, com base em teorias mal compreendidas ou aplicadas em situações diversas daquelas das quais eram a expressão. Cai-se, inclusive, em formas de estatolatria: na realidade, todo elemento social homogêneo é “Estado”, representa o Estado na medida em que adere a seu programa; de outro modo, confunde-se o Estado com a burocracia estatal. Todo cidadão é “funcionário” se é ativo na vida social conforme a direção traçada pelo Estado-Governo, e tanto mais é "funcionário" quanto mais adere ao programa estatal e o elabora inteligentemente. (GRAMSCI, 2007, p. 200).

Para o autor, existe uma doutrinação por meio do estado, pois o processo de formação passa a ser responsabilidade deste que, por seu turno, vai mudando o caráter do sujeito, homogeneizando-o, burocratizando-o, empobrecendo o valor sentimental e, por fim, mecanizando, de tal modo que princípios e valores do passado vão sendo renegados. Vale ressaltar, nessa perspectiva, a importância da ressignificação dos espaços e das relações.

A responsabilidade da formação, quando transferida ao estado, provoca mudanças nas relações sociais. O processo educativo exige maior atenção na missão educativa entre gerações. Para Gramsci, é fundamental acompanhar o desenvolvimento da criança, educá-la e auxiliá-la para que possa desenvolver a disciplina. Ele afirma que a educação das crianças e dos jovens deve alcançar os objetivos para o avanço tanto de capacidades físicas quanto intelectuais, para que os sujeitos também sejam capazes de dirigir esse processo educativo e não aceitem como dado, isto é, como dirigido pelo estado.

A formação do jovem requer um olhar sobre as questões levantadas. A construção do conhecimento depende do diálogo entre as gerações a fim de se obterem avanços, compreenderem limites e superarem desafios para a construção de novos valores. O ensino médio integrado se configura nesse cenário, exigindo a não fragmentação das áreas do conhecimento, uma vez que o curso objetiva a formação técnica e a escolarização. Criado pelo decreto de nº 5.154/2004, o ensino médio integrado gerou vários debates e reflexões como constam na coletânea organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que discute concepções e contradições desse nível de ensino. Essa produção inicia debatendo sobre a construção do decreto, partindo de dois pressupostos fundamentais: o primeiro gira em torno da luta permanente pelo ensino médio a partir da concepção de escola unitária e de educação politécnica na perspectiva de avanços e mudanças estruturais na sociedade; o segundo assegura que a educação de ensino médio compreendida como direito social e universal é condição para a formação profissional, de maneira a atender às mudanças técnicas da produção do trabalhador, bem como contribuir com sua emancipação. São pressupostos que visam à formação integral do aluno, que extrapolam a concepção arraigada no adestramento e na preparação para o

mercado de trabalho adaptada às demandas das grandes empresas. A formação profissional integrada se configura desafio quando parte da concepção de construção do ensino unitário e politécnico sem fragmentação, dualismo e aligeiramento (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Em 2006, o MEC lançou um boletim intitulado "Ensino Médio Integrado à Educação Profissional" que contou com a participação de diversos pesquisadores, dentre eles: Acácia Zeneida Kuenzer, Gabriel Grabowski, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Essa produção analisou, numa perspectiva histórica, concepções e experiências sobre o ensino médio e integrado a partir da formação técnica. O politecnismo é debate antigo. Sobre isso Pistrak (2015) fez profundas reflexões partindo das raízes marxistas, suas análises percorreram diversos períodos históricos, explicitando as características da escola politécnica a partir da seguinte indagação: o politecnismo no presente ou no futuro?

Essa problematização esteve alicerçada em diversos documentos como a resolução do I Congresso da Primeira Internacional escrito por Marx, a destacar uma das definições de educação: "[...] 3. A educação politécnica, que dá a conhecer os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dá a criança e ao adolescente habilidades práticas para lidar com ferramentas elementares de todas as produções" (PISTRAK, 2015, p. 20). Observa-se, nessa definição, certa limitação em relação ao objetivo da formação; hoje com viés mais ampliado, principalmente a partir do ensino médio integrado que defende uma formação integral. A concepção da formação integral e integrada, em quatro anos, busca articular o científico-tecnológico ao conhecimento histórico-social, buscando dar a ele "[...] a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo[...]" (FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 15). Esses fundamentos possibilitam desmitificar a ideia do senso comum em relação ao trabalho, processo que ocorre de maneira emancipatória e não apenas para atender ao mercado e às demandas das grandes empresas.

Para Ciavatta (2012), a formação integrada objetiva superar o ser humano fragmentado, no processo histórico, pela divisão social do trabalho: ação/executar e ação/pensar, planejar e dirigir. Busca romper o dualismo do geral e da educação profissional. São ideias pautadas na teoria Gramsciana quando trata da formação técnica profissional integral, quando o autor discutiu em *Cadernos do Cárcere* os intelectuais e os princípios educativos (GRAMCSI, 2001). O objetivo é, pois, garantir ao jovem a leitura do mundo através dos processos educacionais, possibilitando-lhe ações e atuações enquanto sujeito que interage na perspectiva da transformação. Ciavatta (2012) afirmou que essa formação busca responder às necessidades

do mundo do trabalho por meio da ciência e da tecnologia como forças produtivas capazes de gerar valores e fontes de riquezas, mas vinculada à identidade.

Reflexões assim contribuíram para a criação dos cursos de ensino médio integrado, como o técnico em agropecuária do IFPA-CRMB, em que, em seu percurso de criação e ofertas de turmas, de estruturação do PPC e sua execução, partem da realidade dos sujeitos (não de forma isolada) a fim de problematizar o contexto e transformá-lo por demandas específicas. Os movimentos sociais do campo estabelecem diversas parcerias com instituições de ensino para garantir a formação/escolarização em diversos níveis de ensino. Em virtude disso, a formação técnico-profissionalizante tem sido pauta em nível nacional. Marabá, nesse percurso de institucionalização da educação do campo, conquistou o IFPA-CRMB como espaço de formação e resistência de projeto de campo a partir da luta de camponeses e camponesas.

O IFPA-CRMB foi implantado para atuar, prioritariamente, com as populações do campo pela educação do campo com alternância pedagógica seguindo as experiências já desenvolvidas no Brasil. A formação por alternância não é nova. Conforme explica Queiroz (2004), é um princípio antigo e tem como dinâmica alternar momentos diversos: na instituição escolar, no trabalho, na família, na propriedade rural e em outros espaços. Para o autor, a principal questão é como se organiza esse processo e os tempos de formação. Para isso, apresenta diversas experiências e teorias, às vezes apenas preocupado em organizar os "tempos-espaços de formação", sem o princípio da integração, que é fundamental no processo de formação. A alternância ganha visibilidade e desperta interesse no "[...] campo educativo, tanto como prática educativa, como objeto de investigação e de pesquisas. Mas isso não significa que chegamos a um alto grau de compreensão e de aprofundamento sobre a mesma" (QUEIROZ, 2004, p.92). À medida que se expande assume novos formatos e sentidos. Aspecto desafiador como apontado nas falas dos professores e dos egressos.

Queiroz (2004) afirma que a alternância vem ganhando maior visibilidade e interesse na prática educativa e em pesquisas. Isso ainda requer aprofundamento, mesmo com todo o avanço sobre a discussão, especialmente a partir experiência da educação do campo. Conforme Clenet (2002 apud Queiroz, 2004, p. 81), a alternância é "concebida como um objeto complexo, difícil de apreender"[71]. A organização e o planejamento da alternância, de forma mais estruturada, de acordo com o autor, que ocorreu nos anos de 1930, na França, mostrava que, pelo estado, não havia uma preocupação com o homem do campo e a educação. Havia uma preocupação da

[71] Para aprofundar a leitura sobre alternância e aprofundar o conhecimento sobre o histórico das EFA's, CFR's CEFA's, ver: Queiroz (1997; 2004).

igreja, mas ainda não existia uma proposta específica para as populações do campo. Nesse contexto, os jovens precisavam optar entre sair de casa para estudar ou continuar junto à família e ao trabalho, interrompendo os estudos. O autor destaca que a realidade social, econômica e política educacional impunha dificuldades às famílias rurais francesas e suas organizações e lideranças.

De acordo com Nosella (2012), a pedagogia da alternância surgiu com uma tarefa fundamental ao proporcionar, ao jovem do campo, estudo, sem que ele necessitasse sair de seu lugar de origem. Além da inserção desses jovens no trabalho do campo, Nosella (2012) destaca que essa pedagogia tinha como princípio fundamental articular a escola à luta, à organização e à vida no campo. Por isso, foi criada a EFA, "[...] uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico" . (NOSELLA, 2012, p. 45). A construção dessa proposta necessitava da parceria dos pais para obter êxito, porém,

> [...] os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura. (NOSELLA, 2012, p. 46).

Essa visão ainda é comum entre pais, muitos "jovens" saem de suas comunidades mesmo havendo oferta de ensino nas escolas do campo, pois consideram a formação na cidade "melhor". Mesmo assim, a proposta foi implantada, inicialmente, com um pequeno grupo vinculado diretamente à Igreja Católica e o que determinava o tempo na escola era a demanda do trabalho na lavoura (roça) junto aos pais. A formação dos docentes ocorria pelo curso de formação técnico agrícola. De acordo com Nosella (2012, p. 53), "[...] a duração era inicialmente de dois a três meses, para, finalmente, se fixar a um ano inteiro. Para esta formação técnico-agrícola, matriculavam-se jovens com boa experiência de campo, isto é, jovens agricultores de 17 ou 18 anos. Exigiam-se deles as qualidades humanas e o conhecimento da profissão de agricultor." Com esse perfil, esses jovens podiam atuar como monitores na escola.

A partir dessas experiências, a proposta se expandiu para outros países. No Brasil, o Espírito Santo foi o estado pioneiro a implantar a EFA, desenvolvendo cursos técnicos através da alternância pedagógica. A articulação entre Brasil, França e Itália iniciou-se em 1966 pela atuação da igreja que proporcionou bolsas de estudos na Itália para a realização de uma expedição, de onde nasceu a articulação para implantação desse tipo de escola no Brasil

(NOSELLA, 2012). Mas, só em 1969 é que as experiências se concretizaram com a criação de EFAs (QUEIROZ, 1997).

Com a expansão dessas escolas, foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), assim designados em 2001 e assumida por dois centros de maior expressão histórica no Brasil e no mundo e expressa a realidade das experiências em alternância no Brasil (QUEIROZ, 2004). A atuação com a formação técnica profissional do ensino médio através das EFAs, em relação à alternância pedagógica, é exposta por Queiroz (2004, p. 42) da seguinte forma:

> Essa opção pela alternância permite às EFAs realizarem uma vinculação eficaz entre a Escola e a realidade rural dos(as) alunos(as), bem como concretizar, guardando o princípio da independência, uma articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. Isso é possível também pelo comprometimento e preparo da equipe de educadores(as), bem como pelo envolvimento, participação e comprometimento das famílias e das comunidades rurais com todo o processo educativo desenvolvido em alternância.

A alternância exige grande esforço coletivo, seja dos profissionais que atuam diretamente com ela, seja das famílias e organizações sociais, sindicatos e movimentos sociais do campo a fim de garantir a vinculação estudo-pesquisa-trabalho na perspectiva da transformação social. A partir do legado descrito, a alternância é assumida pela educação do campo e se expande no Brasil por cursos que abrangem do ensino médio à pós-graduação, além de experiências pontuais em escolas municipais e no próprio IFPA-CMB. A partir disso, constrói-se uma pedagogia coerente com princípios e valores das famílias que vivem no campo, vinculando a escola à vida da comunidade e defendendo um projeto pedagógico na perspectiva socialista, prevalecendo a ideia do coletivo em prol da transformação social. Nessa perspectiva, o segundo capítulo problematizará o espaço de formação frente ao desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária.

2 SUDESTE DO PARÁ: tecendo fios e construindo conhecimento na educação do campo

Fotografia 02 - Marcha rumo à ocupação do IFPA- CRMB, em 13 de agosto de 2013.
Fonte: Nieves Rodrigues (2013)

A terra

Antes lavrada da escravidão
Retorna
É campo vasto
Bandeira desfraldada
No tempo
Acende árvores e risos
Voa nas mãos
E amanhece um sol
Grão e primavera
No ato de estudar!

Charles Trocate[72].

[72] Militante do MST e do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM). Poeta com diversas publicações, não só de poesias, mas também de reflexões sobre a Amazônia. Poema registrado na placa de fundação do IFPA-CRMB.

2.1 Territorialização camponesa do Sudeste do Pará e o processo de conquista da educação do campo: reflexão necessária.

Covas e trincheiras

Vou quebrando as barreiras sociais
Com minhas barricadas de paz
Hasteando em cada canto uma bandeira
Vou seguindo em cantilena
Resistir é o meu lema
Cavando covas e trincheiras.

As trincheiras pra resistir
Das ações dos covardes
Que muito fazem na surdina
Que acham que não tenho direitos
Em nenhum texto somos sujeitos
Ser pre (ju) dicado é nossa sina.

Cavo covas, para plantar as sementes da consciência
União, igualdade, resistência...
E ver brotar os frutos dos mesmos ideais
Às vezes planto o sangue derramado
Do corpo de mais um irmão tombado
Que lutava por dias de paz.

Por dias melhores pra cada um
Que a justiça seja um bem comum
Que seja verdadeira a democracia
De uma forma justa e igual
Se não houver "democracia social"
Será: simplesmente demagogia.

Meus olhos estão ardendo
Não só pelo o gás lacrimogêneo
E o spray de pimenta.
Mas, de ver tanta injustiça
Causado por uma gestão postiça
Que meu povo já não aguenta!

Bertin Di Carmelita[73].

Os poemas e a fotografia de capa desse capítulo dizem muito sobre a região, as trincheiras, as barricadas e a resistência camponesa frente ao avanço do capital pela (re)concentração fundiária que gera a violência no campo. Muitas covas são abertas, muitos corpos são tombados, mas as sementes brotam novos frutos para fortalecer a construção de outro projeto de campo.

[73] Adalberto Marcos (conhecido como Bertin Di Carmelita) é poeta pernambucano radicado em Marabá desde 1987. Poema extraído de sua obra *Fazenda Alegria*, Campina Grande: Editora Leve, 2019, p. 96.

A imagem bastante significativa, ilustra a ida do coletivo de juventude do MST ao IFPA-CRMB no sentido de ocupa-lo. A reinvindicação era pela qualidade do ensino e ampliação de ofertas de vagas para os jovens do campo. Essa ação organizada pelos jovens é de formação, como aparecerá em outras imagens adiante. A poesia faz parte da mística[74], da organização e da resistência dos camponeses, feita através de ocupações, marchas e caminhadas, engajados nos movimentos sociais. Assim, se configura a Amazônia e demais regiões, como: Sudeste do Pará e o município de Marabá. Região que sempre esteve na pauta do grande capital como afirma Hébette (2004a, p. 62): "Integrar a Amazônia ao capitalismo significa inseri-la, plena definitivamente, no mercado nacional e internacional, nas trocas mediadas pelo dinheiro sob a égide do capital industrial e financeiro [...]", com a mobilização do trabalho advinda pelos recursos naturais, terra, mata e minério.

A integração fere diretamente às populações tradicionais, já que altera os recursos naturais de forma drástica e interfere nas relações sociais, uma vez que a população indígena entra em confronto com outros sujeitos cujo interesses da exploração do capital, pessoas são inseridas nesses territórios a partir da mão de obra que envolve a terra, a floresta e a mineração gerando conflitos diversos, mortes, em função do uso do espaço e de seus recursos naturais. O capital exige a ingresso no grande mercado de forma "civilizada". Para isso, necessário se faz transformar os espaços e as populações em nome do "desenvolvimento" ou do "progresso".

Com a exploração do capital, a Amazônia é marcada pela frente pioneira e de expansão. Martins (1986, p. 32), ao tratar dessa questão, faz distinção do tempo histórico dos sujeitos do campo e diferencia frente de expansão de pioneira, alegando que:

> A distinção entre frente pioneira e frente de expansão é, na melhor das hipóteses, um instrumento auxiliar na descrição e compreensão dos fatos e acontecimentos da fronteira. É um instrumento útil quando as duas concepções são trabalhadas na sua unidade, quando destaca a temporalidade própria da situação de cada grupo social da fronteira e permite estudar a sua diversidade histórica não só como diversidade estrutural de categorias sociais, mas também como diversidade social relativa aos diferentes modos e tempos de sua participação na História [...].

[74] Ver definição de mística a partir da concepção de Boff (1998). Define os sentidos da mística: "a) no sentido antropológico-existencial, onde o mistério designa a dimensão de profundidade que está em cada pessoa, em cada ser e na totalidade da realidade e que possui um caráter definitivamente indecifrável. Cada pessoa é um mistério; b) sentido religioso, as pessoas personalizam a experiência do mistério, sentem-se como habitadas por ele e convidadas ao diálogo, à oração e a cair de joelhos diante de sua sacralidade, então surgem as religiões. Na raiz de cada religião está uma experiência de mistério; c) sentido sócio-político, esse sentido usado por analistas sociais e políticos. Encontra-se em Max Weber e Pierre Bourdieu e outros, quando analisam a política como profissão e arte e discutem a importância dos atores carismáticos na transformação da sociedade. Mística significa então, o conjunto de convicções profundas, onde as paixões fortes mobilizam as pessoas e movimentos a lutarem por mudanças" (BOFF, 1998, p. 25-38). Ademar Bogo (2002, p. 15) destaca: "[...]os povos em luta descobrem a arte de repor as energias gastas através da mística e a continuarem através dela. Esta como um líquido, umedece a consciência para que as sementes germinem".

Essas categorias são fundamentais nas reflexões sobre a Amazônia, sobretudo a partir de transformações econômicas, políticas e sociais. Martins (1986) considera como a categoria mais rica e apropriada para a reflexão sociológica a frente de expansão que, permeada pelos conflitos sociais, evidencia que "[...] *nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade*. É isso o que faz dela uma realidade singular [...]" (MARTINS, 1986, p. 27, grifos do autor). Afirma ainda que a frente de expansão é lugar de encontro, marcado por diferenças e conflitos porque os interesses divergem. Descobertas e desencontros podem ser vistos no lugar em que se encontram indígenas, camponeses, proprietários de terras. As relações assim acirram-se em diversos níveis. Esse entendimento é fundamental para entender a Amazônia, mais especificamente o Sudeste do Pará. Na fronteira, de acordo com Martins (1986), o camponês vive as relações econômicas, as concepções de mundo e de vida centradas na família e na comunidade rural e vai se defrontando com os avanços tecnológicos decorrentes das atividades econômicas. As relações vão sendo transformadas com a interferência do latifúndio e a expansão da agropecuária influencia também os colonos em pequenas propriedades de terra.

A Amazônia, assim como as demais regiões do país, sofre com a política de expansão agropecuária. Para Sauer e Pietrafesa (2013), essa política se consolidou no Brasil após o golpe de 1964, em que discursos oficiais atraiam famílias para a região com a promessa de ocupar espaços vazios em todo o território nacional. A região Norte começou a ser ocupada pelo projeto de colonização que serviu como válvula de escape às tensões sociais de áreas superpovoadas (HÉBETTE, 2004a). A expansão da fronteira amazônica tem sido violenta, sofrendo com invasão e com promessas de projetos de "desenvolvimento", o que tem provocado a destruição, em diversos níveis, da cultura material e imaterial desse lugar. Para Martins (1986), o deslocamento da fronteira é de destruição, mas também de resistência, revolta e protesto dos povos na perspectiva da esperança por transformação. Afirma, que a Amazônia é um território de contradições. O processo mais violento sofrido nessa região ocorreu em relação à questão agrária, envolvendo populações indígenas, ribeirinhos, extrativistas e camponeses. De acordo com Martins (1986, p. 26-27),

> Não só os índios da fronteira foram envolvidos na luta violenta pela terra. Também os camponeses da região, moradores antigos ou recentemente migrados, foram alcançados pela violência dos grandes proprietários de terra, pelos assassinatos, pelas expulsões, pela destruição de casas e povoados. Entre 1964 e 1985, quase seiscentos camponeses foram assassinados em conflitos na região amazônica, por ordem de proprietários que disputavam com eles o direito à terra.

A disputa se estendeu por toda a região Norte. No Pará, a região Sudeste é marcada pelo processo de expansão da fronteira a partir da grande concentração e grilagem de terras. Várias foram as formas de resistência como as ocupações de posseiros, entendidos como aqueles que se organizam coletivamente na conquista do território para seu sustento, não é o colono contemplado através do lote cedido pela colonização oficial (GUERRA, 2013). São populações marginalizadas e despossuídas que atuam no extrativismo, no garimpo, dentre outras (PICOLI, 2006). A lógica de produção dos posseiros se difere da proposta pelo capital, baseia-se no extrativismo, nas culturas anuais, na criação de animais e outras. Exige uma extensão de terra que garanta o plantio e o pousio para nova produção com respeito aos ciclos agrícolas. Essa lógica é ameaçada pelo capital através das especulações, da pecuária extensiva, do monocultivo, do avanço e exigências do mercado. O capital tensiona as relações sociais de forma que gera a destruição e (re)configuração do espaço, especialmente do campo, com o êxodo rural.

Para Hébette (2004a), ao grande capital interessa apenas "os preciosos recursos", esse interesse se concentrou em torno da terra, da madeira e de alguns minérios como o manganês, a bauxita e o ouro. A disputa foi travada em forma de luta de classes. Os grandes projetos foram implantados, gerando confrontos a partir do modo de vida da produção, da desestruturação das comunidades, provocando o desenraizamento das populações do campo, tornando-as massa móvel. Com isso, contudo, elas aprenderam a resistir e a se organizar. Imperioso afirmar que a ocupação da Amazônia aconteceu de várias formas, além do capital, muitos migrantes atraídos pelo golpe de 1964 chegaram à região e enfrentaram confrontos que, de acordo com Picoli (2006, p. 83), envolveram "[...] soldados, jagunços, pistoleiros, grileiros, colonos índios, latifundiários e posseiros. Nessa região, se evidenciou a concentração da propriedade". Foram atraídos pela propaganda da Amazônia desabitada e de fonte natural inesgotável.

De acordo com Porto-Gonçalves (2017), essa ideia ainda se faz presente e consta registrado nos documentos oficiais da Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA) e do Conselho Sul-Americano de Infraestrutura e Planejamento (COSIPLAN). Amazônia como "vazio demográfico" autoriza a ocupação por não amazônidas. Para o autor, a Amazônia esvaziada de gente é natureza, fonte inesgotável de recursos. Esse vazio se configura como ideias coloniais que ainda prevalecem na região. No entanto, "[...] observamos que a Amazônia já não pode ser mais vista como uma vasta região coberta de floresta numa grande bacia hidrográfica" (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 86). Gradativamente tem aumentado o desmatamento, as queimadas, os saques de minérios, a destruição de territórios indígenas que ainda dispõe das reservas naturais. A produção de

alimentos advindos das plantações naturais também tem sido afetada como a castanha-do-pará que sofre interferências com as aplicações aéreas de venenos, com as instalações de linhões da Eletronorte e com as queimadas que são constantes. Assim, a Amazônia carece de um processo de resistência em defesa dos territórios que sofrem ataques e destruição dos recursos naturais.

A Amazônia sempre foi vista e tratada como um grande depósito de recursos naturais, como fonte de exploração na perspectiva do desenvolvimento e do progresso e agora se fortalece nas agroestratégias em curso. O avanço do capital, em nome do crescimento econômico nacional, não faz planejamento, considerando as populações tradicionais. Seu avanço é impositivo e perverso (SAUER, 2011). Ele destrói territórios e mesmo que as organizações das populações emergem elas são tolhidas e consideradas entraves. Os estudos, impactos e análises, mesmos realizados por especialistas, são vistos como atrasados para o progresso e para os grandes projetos, não havendo preocupação com o local, com os sujeitos que vivem e atuam na região, pois a

> Amazônia é o território *par excellence* do grande capital dominado por grandes predadores que atuam em escala mundial e, portanto, apáticos a questões locais, internas e pequenas, tipo desenvolvimento local ou mesmo aspectos de longo prazo como a questão ambiental e a biodiversidade[...] precarizando ainda mais as condições de vida desta população rural, pois contribui para a insegurança alimentar e a privatização dos recursos naturais, antes disponíveis a ela. [...] (MESQUITA, 2011, p. 50).

Toda a defesa das populações locais é questionada quando a ela são contrapostas pesquisas e dados que demonstram a importância do "desenvolvimento" apresentado pelo capital a partir do monocultivo e/ou dos grandes projetos. A soberania dos povos se fragiliza, ou mesmo deixa de existir, nessa disputa desigual. A expansão do capital inicialmente ocorreu pelo avanço da pecuária extensiva nas regiões Sul e Sudeste do Pará. Grandes foram os investimentos ali depositados, mas, conforme Mesquista (2011, p. 52), os grãos estão assumindo a dinâmica de ampliação e investimento articulados com a China e destaca "[...] as vantagens decorrentes da condição de fronteira agrícola que essas áreas detêm em termos de preço de terra, desorganização social e política de produtores locais; e ausência de fiscalização contra crimes ambientais relacionados ao código ambiental [...]". Com o governo eleito para o período 2018-2022, as facilidades se ampliaram para os grandes empresários; a política de proteção ambiental foi desmontada e, para isso, houve a destruição dos órgãos que atuam na preservação ambiental, colocando em risco as conquistas em curso. Esse desmonte exige maior articulação e organização das populações amazônidas em defesa dos territórios, apesar de já existir um processo de organização e resistência como demonstra o excerto a seguir:

> Essas comunidades, agrupadas em torno de identidades coletivas, têm mostrado, entretanto, um formidável potencial de resistência à expansão dos agronegócios e à devastação ambiental. Na defesa dos recursos hídricos e florestais, têm inclusive colocado inúmeros condicionantes às chamadas agroestratégias, que visam incorporar a todo custo, e de maneira célere, novas extensões de terras ao mercado de *commoditties.* [...] (ALMEIDA, 2011, p. 36).

A citação é de 2011, mas explicita que as comunidades foram fortalecendo a identidade e a organização nos territórios que têm sofrido, no contexto atual, ainda mais ameaças em decorrência de investimentos do estado, com atuação do governo federal, e de grandes empresas. Assim, essa organização exige mais estudo para enfrentar o avanço do capital, ou seja, os projetos carecem de conhecimento e domínio para se contrapor ao "desenvolvimento" proposto, que destrói o que existe – os territórios das populações locais – para impor outra lógica: a expulsão dessa população em nome do domínio das grandes extensões de terras e/ou do subsolo.

De acordo com Almeida (2011), as agroestratégias fazem interpenetrar os campos políticos e de poder gerando a concentração fundiária com imagem do "progresso tecnológico", "crescimento econômico" para a "grandeza nacional", exigindo o sacrifício da vida dos territórios. Para o autor, o estado lida com as comunidades tradicionais, pensa na terra; já as comunidades preocupam-se com o território. São interesses divergentes, caminhos diferentes e que, ao final, causam danos irreparáveis às populações tradicionais, principalmente no que tange à cultura. A disputa tem se acirrado no campo da demarcação e reconhecimento das terras de indígenas, quilombolas e outras.

Costa (2011) destaca que, nas últimas três décadas, na Amazônia, houve a expansão da agricultura mecanizada pela ampliação da soja que teve, como um dos principais fatores, o grande "estoque" de terras com grande mercado a preço reduzido. Expande-se o mercado de terras com viés recorrente a mecanismos ilícitos, à grilagem que conta com o apoio de órgãos públicos a fim de garantir sua "regularização", objetivando desenvolver projetos cuja "bandeira" é a do "desenvolvimento sustentável". São ações que recebem amparo jurídico e normativo pelo estado. Atualmente, elas se fortalecem com a política de governo.

A Amazônia é a grande disputa no cenário mundial, havendo sobre ela o aumento do poder das grandes corporações com atuação macro e micro, com interesses diversos, sobretudo no campo da mineração, criando dinâmicas territoriais com poder de (re)estruturar os territórios em níveis econômico-político e social. No entanto, as forças sociais vão rearticulando os espaços, as organizações, os debates para confrontar o projeto do capital. Porto-Gonçalves

(2017, p. 15) alerta que a Amazônia, por estar numa posição periférica no interior de países periféricos no mundo capitalista moderno-colonial, não tem o poder de falar por si, ou seja, de defender-se por interesses que lhe são próprios. Assim, prevalece a visão sobre a Amazônia e não a dos amazônidas, entendido aqui como povos/etnias/nacionalidades e grupos em situação de exploração e opressão ou mesmo de subalternização. Por isso, o fortalecimento das organizações nos diversos territórios é de fundamental importância na disputa dos projetos hegemônicos. Nesse cenário, constituiu-se a região Sudeste do Pará, especialmente o município de Marabá, cujo processo da frente de expansão foi/e tem sido marcado por forte disputa de territórios, por violência, pelos assassinatos de indígenas e camponeses. Segundo os *Cadernos de Conflitos no Campo da CPT* (2020), "[...] entre 2010 e 2019, foram assassinadas em decorrência de conflitos agrários 417 pessoas, sendo 320 na Amazônia brasileira (76,7% de todos os assassinatos)"[75]. Esse painel compõe o campo da educação do campo.

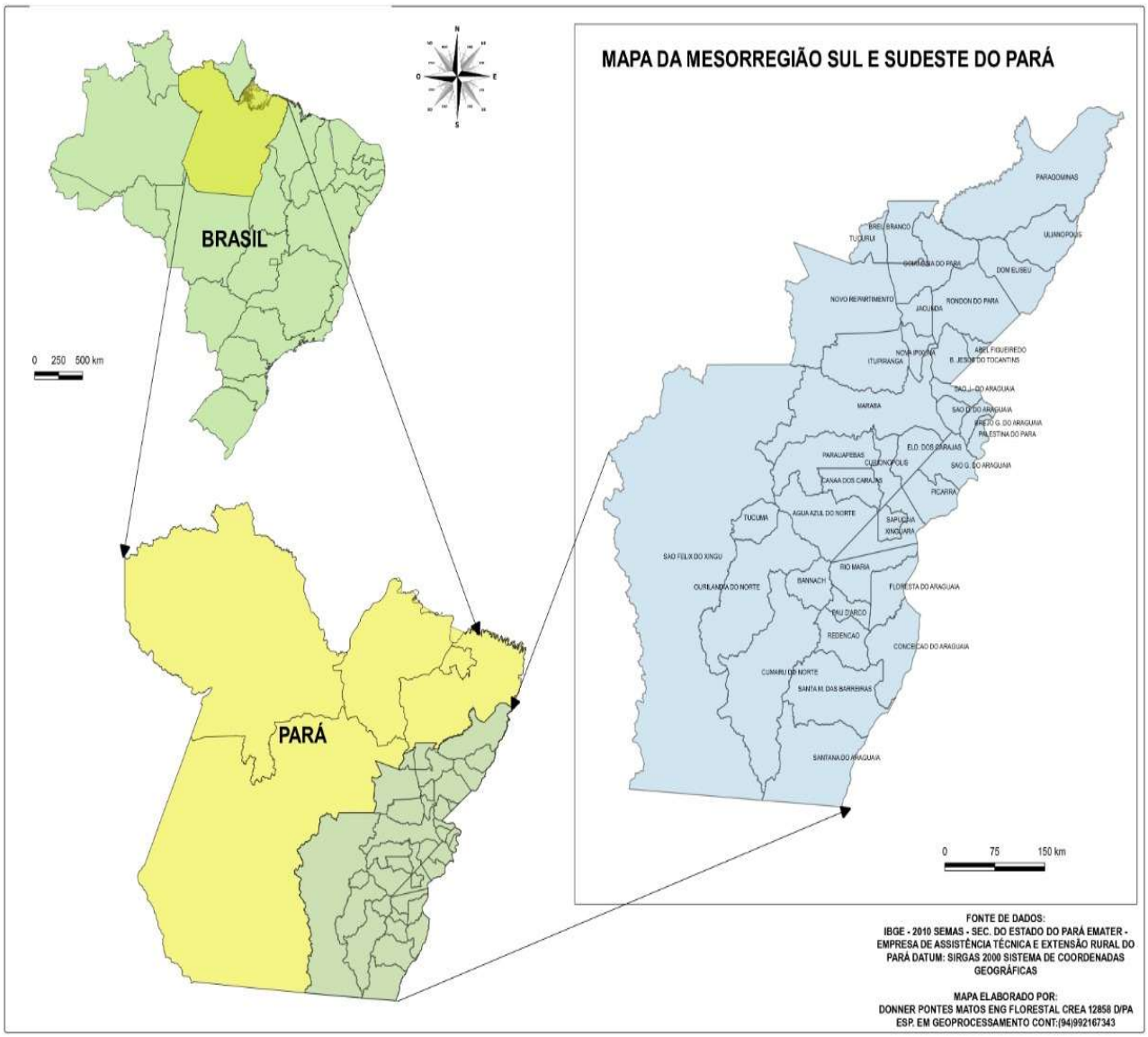
2.2 O campo da educação do campo no Sudeste do Pará

A construção da educação do campo na região Sudeste do Pará segue princípios e valores já apresentados no capítulo anterior conforme processo histórico do Brasil articulado diretamente às organizações sociais do campo e às conquistas e ocupações dos territórios. Importante reafirmar que existem as especificidades regionais as quais se diferem do conjunto do movimento nacional. Todavia, o projeto de campo parte da proposta da Reforma Agrária Popular e da disputa frente ao capital. Não dá para dissociar a região Sudeste do Pará do conjunto maior. O Sudeste do Pará é parte da região amazônica. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Pará se divide em seis mesorregiões, com 22 microrregiões, conforme o quadro vigente entre 1987 e 2017[76]. A composição da mesorregião no Sudeste paraense é formada por: Tucuruí, Paragominas, São Félix do Xingu, Parauapebas, Marabá, Redenção e Conceição do Araguaia, totalizando 39 municípios de acordo com o mapa a seguir:

[75]Para maior conhecimento sobre os conflitos no campo, ver CPT/Nacional. CPT/NACIONAL. Conflitos no Campo: Brasil/2019/Centro de Documentação Dom Tomás Balduíno. Goiânia/GO.

[76] Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_do_Par%C3%A1? Acesso em: 09 dez. 2019.

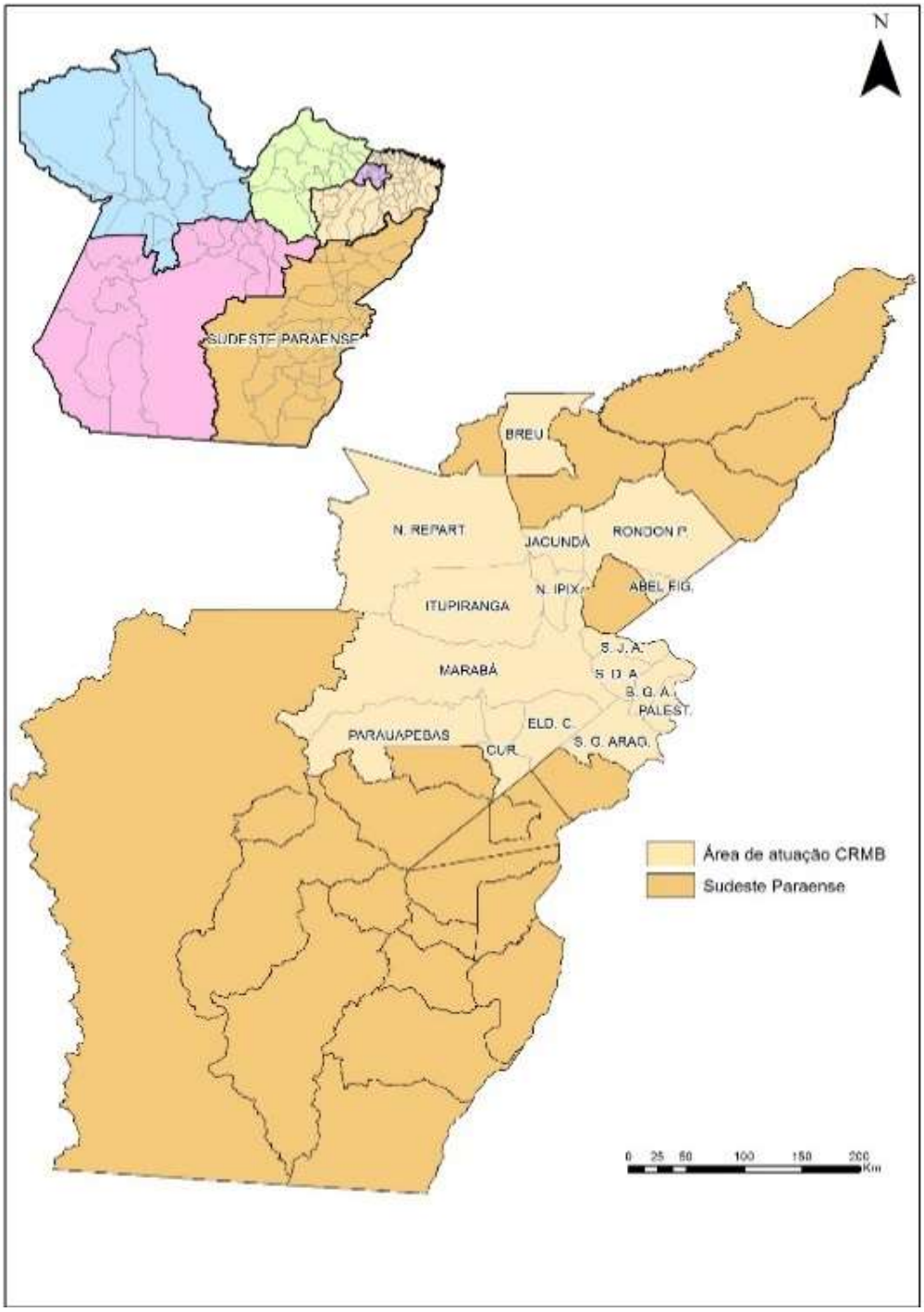
Mapa 01 - Mesorregião do Sul e Sudeste do Pará



Fonte: Matos (2020).

A mesorregião do Sudeste paraense divide-se entre Sul e Sudeste: as microrregiões do Sul do Pará são: São Félix do Xingu, Redenção e Conceição do Araguaia; já as do Sudeste são: Tucuruí, Paragominas, Parauapebas e Marabá, totalizando 24 municípios. Desses, o IFPA-CRMB atua em 16 deles, conforme o mapa:

Mapa 02 - Municípios de atuação do IFPA-CRMB



Fonte: Michelotti (2020).

As siglas do mapa correspondem aos seguintes municípios: 1) Breu Brando (BREU); 2) Novo Repartimento (N. REPART.); 3) Jacundá; 4) Rondon do Pará (RONDON P.); 5) Itupiranga; 6) Nova Ipixuna (N. IPIX.); 7) Abel Figueiredo (ABEL FIG.); 8) Marabá; 9) São

João do Araguaia (S.J.A); 10) São Domingos do Araguaia (S.D.A); 11) Brejo Grande do Araguaia (B.G.A); 12) Palestina (PALEST.); 13) São Geraldo do Araguaia (S.G.A); 14) Parauapebas; 15) Eldorado do Carajás (ELD.C.); 16) Curionópolis (CUR.).

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)[77], existem 514 assentamentos de reforma agrária na mesorregião do Sudeste paraense, com 72.162 famílias assentadas. Além desses assentamentos, a região é formada por área de colonização, que se intensificou no período da Ditadura Militar, além do surgimento de vilas e comunidades rurais. Antes das frentes pioneiras, a região de Marabá era habitada por populações indígenas. A ocupação por populações mestiças começou a se expandir e se tornar significativa no final do século XIX (HEBETTE, 2004b). Com a abertura da Transamazônica nos anos 1970, expandiu-se o processo de colonização gerando grande índice de migração para a Amazônia.

Quanto à economia, vários ciclos foram importantes, um deles foi o do sistema dos castanhais livres no período de 1920 a 1925. A exploração se dava aos arredores da cidade, o que facilitava o abastecimento dos frutos. Com o avanço, a exploração se expandiu para os castanhais mais distantes (VELHO, 2009). O ciclo da castanha e as transformações da região são também inspiração de vários poetas com objetivo de alertar sobre os problemas da devastação ambiental como faz Ademir Braz[78], no início dos anos de 1980, com o poema "Futuro"[79]:

Repara bem neste verde filho. Atenta
para o mistério desse cantar de pássaros inúmeros.
Procura ouvir o sussurro mágico dessas fontes,
desses córregos, desses fios d'agua tão pura e fria,
Repara bem neste verde filho.
Guarda-o na tua memória. Um dia, quando
eu for semente que não dá mais frutos,
e os filhos de teu sêmen perguntarem a ti
sobre símbolos perdidos (iara, peixe-boi,
cobra norato, açaizeiros, castanhais e flores)
e nada mais houver senão o deserto imenso
e nu desta Amazônia,
fala-lhes do verde, das plumas dessas árvores irreais,
desses fantasmas de bronze que um tempo se confundiam

[77]Relatório de 31 dez. 2017. Disponível em: http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php. Acesso em: 09 de dez. 2019.

[78] Ademir Braz é de Marabá (Pará). Jornalista, advogado e poeta. Publicou uma trilogia poética: *Esta Terra* (1981), pela Editora Neo-Gráfica de Belém, edição pessoal rapidamente esgotada; *Antologia Tocantina* (1998), patrocinada pela Fundação Casa da Cultura de Marabá e produto de pesquisa de 8 anos sobre a poesia produzida em Marabá desde 1917; *Rebanho de pedras* (2003) foi parte do Projeto Usimar Cultural. Em 2003, participou da VII Feira Pan-Amazônia do Livro em Belém como palestrante e expositor, fazendo o lançamento de seu *Rebanho de pedras*. Disponível em: http://www.culturapara.art.br/Literatura/ademirbraz/index.htm . Acesso em: 01 fev. 2019

[79] Do livro *Esta Terra*, publicado num blog. Disponível em: https://www.zedudu.com.br/o-poeta-sem-livro-que-roubou-cena-na-segunda-noite-de-salao-em-maraba/ . Acesso em: 01 fev. 2020.

na sombra dos arvoredos e se chamavam xavantes,
xicrins, parakanans, pássaros inúteis.

O poeta alerta sobre a questão ambiental, sobre as lendas que fazem parte da história e são imbricadas com a floresta, sobre as matas e as populações indígenas como parte cultural da memória em processo de transformação por causa da interferência dos projetos implantados na região, sobre a grande migração. A região vivenciou, num primeiro momento, a fase da "livre extração" da castanha-do-pará; num segundo, por causa de modificações, presenciou os castanhais sob o domínio de poucas famílias que se instalaram na região. De acordo com Emmi (1987), até o fim dos anos de 1950, os castanhais eram de propriedade privada, adquiridos por compra ou arrendamento. A partir da lei nº 913, em 1954, surgiram os aforamentos que garantiram a apropriação real e permanente dos castanhais. Houve uma reconfiguração no processo de apropriação da terra, épocas distintas como dos *castanhais do povo* (EMMI, 1987). Compreendia 27 castanhais de domínio do estado, mas o povo tinha acesso e elas por meio de pagamento de taxas junto à prefeitura, podendo colher castanhas com limite pré-estabelecido por determinação do órgão público**.** Não era possível considerar a área livre, pois havia controle de exploração sobre ela.

A abertura de rodovias gera novas dinâmicas na região sudeste do estado do Pará com a circulação de pessoas oriundas de diversos estados. A partir de 1960, com o funcionamento da rodovia Belém-Brasília, que liga a região ao restante do país e passa a ser centro de especulações e de interesse do capital financeiro e industrial, sobretudo pelo minério (EMMI, 1987). Situação que provoca disputas envolvendo a terra, o latifúndio, os trabalhadores rurais sem-terra, os garimpeiros. O final dessa década e início de 1970 marca a expansão do capital internacional, consolidando as transformações conservadoras nos espaços rurais do Brasil. Período em que os interesses internacionais se voltam à Amazônia (EMMI, 1987). A disputa pela terra se manifesta no domínio das grandes famílias da região. Com a política de Integração Nacional, as terras começam a ser disputadas pelas grandes empresas como a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), atualmente chamada Vale S.A, e o Banco Bamerindus. Além das grandes empresas, a terra é dividida para a abertura da Transamazônica, visando sua colonização pelo INCRA e pelo Grupo Executivo de Terras do Araguaia Tocantins (GETAT), ou para ser tomada pelos garimpeiros sob a fiscalização do Serviço Nacional de Investigação (SNI) como em Serra Pelada (EMMI, 1987).

A partir da expansão da fronteira, novas formas de associação e poder econômico e político surgem com características da fase do capitalismo financeiro. Outra página histórica abre-se em Marabá com a decadência do grupo dominante da oligarquia dos castanhais,

surgindo novos parceiros no poder econômico e político. A região se reorganiza com a chegada do capital financeiro estatal e privado. Segundo Emmi (1987), a partir de então, acompanha-se o aprofundamento das contradições sociais em que há um vasto movimento de expulsão dos trabalhadores da terra em todas as regiões do país, crescendo a migração para a região Norte. O novo cenário ameaça os castanhais. Marabá se depara com uma nova realidade e outros componentes aparecem na estrutura social, impondo-se. A região não é mais apenas dos donos dos castanhais, dos coletores de castanha, dos camponeses, dos indígenas, passa a ser dos bancos, dos pecuaristas, dos grileiros, dos garimpeiros, dos projetos de colonização público e privado, das companheiras de mineração (que se expandem significativamente), da gestão militar, das indústrias de ferro-gusa, das áreas de produção de carvão vegetal

Nesse emaranhado de (re)organização da região Sudeste do Pará, com a intervenção do estado, os trabalhadores rurais se estruturam. A organização camponesa formal nasce justamente na época da colonização oficial, quando o INCRA, no período da Ditadura Militar, criou os primeiros STRs, segundo Reynal et al. (1995). Os autores destacam ainda que, nos anos de 1980, os movimentos populares se firmaram na região por meio da luta pela terra, resistindo a isso de forma organizada e buscando conquistas, não só por ela, mas também por saúde, educação e infraestrutura. A primeira ação dos trabalhadores foi a retomada dos sindicatos que estavam sob o domínio dos órgãos federais, estaduais e dos fazendeiros. O fortalecimento da organização dos trabalhadores teve apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) como afirma Emmanuel Wambergue[80], membro da executiva do FREC:

> Nas Comunidades Eclesiais de Base era muito forte a questão da terra, a questão da responsabilidade com os recursos naturais e já estava pipocando tudo do lado de fora, a faixa da Transamazônica, estava começando a pipocar de todo lado gente que aparecia com título que a gente não sabia se era falso ou não, de grilagem de terra... e isso aconteceu quando o pessoal da...vamos dizer da colonização, é os colonos, que a gente chamava, aí começaram a continuar a colonização depois dos 10 km da Transamazônica, que era.... é.... disse que ela já tinha título, então continuaram a ocupar.... continuaram as vicinais da Transamazônica. Só que várias vezes apareceu dono. E a partir de 80 esse aumento justamente das ocupações começou atingir também a periferia do polígono da castanha. Bom só relembrar: Cuxiú; Almescão, do lado de São Domingos, na beira OP-3; aqui em Marabá, foi principalmente o Pau Seco, que já começou a pintar coisa; no São Geraldo, que era a área do Polígono da Castanha e lá foi muito forte! (Informação verbal, 13 de junho de 2019).

[80] Conhecido como Manu, 74 anos, de origem francesa. Veio para a região em 1975. Atuou no MEB e na CPT na região Sudeste do Pará. Através da igreja atuou diretamente com os posseiros e com os STRs. Fundou a Cooperativa de Prestação de Serviços (Copserviços) para atuar com Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) na região. Atualmente é membro da executiva do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará e membro do Conselho Diretor (CONDIR) do IFPA- CRMB.

A força e a organização dos trabalhadores, com o apoio da igreja, foram fundamentais na região, atuando em diversos municípios, nas comunidades rurais, com forte inserção de padres, freiras e representantes das comunidades. Emmanuel Wambergue teve grande contribuição nesse período, através da sua atuação na igreja católica. O trabalho intenso da igreja foi importante no processo de desapropriação da terra para fins de reforma agrária. Para Assis (2007), na maior parte do século XX, os agricultores, no Sudeste do Pará, ficaram invisíveis politicamente no espaço social, pois o domínio era dos grandes proprietários de terras. O processo migratório, a partir de investimentos de políticas governamentais, intensificou os conflitos pela posse da terra. Com isso, os atores sociais do campo ganharam visibilidade apesar de, muitas vezes, de forma negativa ou criminalizada.

O processo de organização e disputa acirrou-se devido à grande concentração de terras sob o domínio de empresas e latifundiários. Camponeses, indígenas, quilombolas, extrativistas, passam a viver sob a ameaça de extermínio dos territórios. Para enfrentar isso, os trabalhadores organizam-se através dos movimentos sociais do campo como: MST, FETAGRI, FETRAF, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e MAM. Contam ainda com instituições de apoio como a CPT, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH).

2.3 Movimentos sociais do campo no Sudeste do Pará: “rompendo cercas e construindo sonhos”

O Sudeste do Pará é marcado pela organização dos camponeses e à medida que a região foi sendo ocupada os movimentos surgiram, estruturando-se e consolidando na busca por reforma agrária. Um grande marco da região, que antecede à organização e à estruturação dos movimentos sociais no campo, são os posseiros, entendidos por Martins (1986) como lavrador pobre que vende o excedente depois de reservado a parte para consumo familiar. O que o posseiro ganhava a partir da venda é para comprar o que não era possível produzir no lote, mas que é indispensável ao desenvolvimento do trabalho. Ele era desprovido de documentação, por isso não tem acesso a créditos bancários e/ou outros auxílios para o desenvolvimento da produção que se baseava nas roças, na criação de pequenos animais, na pesca, no extrativismo da castanha-do-pará, açaí, bacaba, cupuaçu e outros. A caça tinha como objetivo o sustento da família, às vezes negociava-se peles para o comércio (PEREIRA, 2015). Essas ocupações foram fundamentais para a democratização da terra na região, griladas e dominadas por fazendeiros de forma irregular.

No período de 1970, com a efervescência da abertura da Transamazônica, ocorre o aumento do fluxo migratório de famílias em busca de trabalho, intensificando ainda mais o índice de violência[81]. Ainda sobre a participação da igreja como grande parceira dos camponeses, principalmente pelas CPTs[82], conforme relato de Emmanuel Wambergue (2019):

> [...] criamos então a Comissão Pastoral da Terra Regional Norte II, em 76 e, em 81, quando nós criamos o escritório nosso já tinha reunião da CPT. Trabalho da CPT nessa região aqui porque todos os agentes de pastoral eram também da CPT, toda a área que eu chamaria, a área rural, então já estava nascendo bastante confusão de terra, também gente que era um posseiro e um belo dia aparecia alguém com um tal de título de terra. Então, por isso que foi muito importante para nós ter a CPT para ter esse apoio primeiro jurídico, mas também, no fim das contas, pra nós foi toda uma formação que a gente chamava sobre a realidade brasileira e tudo que a CPT ofereceu pra nós. (Emmanuel Wambergue, 74 anos, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 13 de junho de 2019).

A contribuição da CPT se dava em dois níveis: assessoria no campo jurídico e na formação junto aos camponeses com objetivo de muni-los com informações e melhor defender a terra. Época em que a região era considerada "Polígono dos Castanhais" por se formar através de grandes castanhais e ser explorada por castanheiros sob o domínio dos representantes das oligarquias que se expandiram e controlaram a exploração da castanha. Os conflitos se acirram no período de 1970 e início de 1980. De acordo com Emmi (1987, p. 134)

> [...] esses conflitos opõem: grupos de trabalhadores rurais recém-chegados à área, ou de moradores antigos e grupos indígenas aos representantes da oligarquia da castanha e componentes da empresa capitalista que se expande na área: pecuaristas do centro-sul e grupos ligados ao capital financeiro (como o Bamerindus).

Esses conflitos se intensificam na região, principalmente pelos representantes das grandes empresas, que, conforme Emmi (1987), se tornaram inimigos da organização dos posseiros na disputa por terra. Nesse processo, Emmanuel Wambergue destaca o aumento de posseiros na região:

---

[81]Período da Guerrilha do Araguaia na região Sudeste do Pará: movimento de guerrilheiros que aconteceu na região entre os anos de 1960 e de 1970, período da Ditadura Militar. O movimento foi organizado pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e tinha como um dos objetivos principais fomentar a revolução socialista a partir da atuação no campo. A guerrilha foi muito importante para a região. Para conhece-la melhor, ver: Portela (1979) e/ou Filho (2013).

[82]"Convocada pela memória subversiva do evangelho da vida e da esperança, fiel ao Deus dos pobres, à terra de Deus e aos pobres da terra, ouvindo o clamor que vem dos campos e florestas, seguindo a prática de Jesus. A CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador, junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo. A CPT reafirma seu caráter pastoral e retoma, com novo vigor, o trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, como convivência, promoção, apoio, acompanhamento e assessoria [...]. Texto elaborado em novembro de 1998 por agentes que participam da CPT há mais de dez anos e revisto e aprovado durante o I Congresso da CPT, realizado em Bom Jesus da Lapa, em 2001. Publicado: 05 Fevereiro 2010". Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/missao. Acesso em: 17 ago. 2020.

> Então, com a criação da CPT de repente coincidiu com o aumento dos conflitos de terra que veio no fim das contas do aumento da migração, não é?! Ah, lá na Transamazônica estão distribuindo terra, aí o povo vinha pra cá e muitos iam na terra de um conhecido ao lado da Transamazônica, mas eram agregados... então foi esses agregados que estavam junto com o pessoal da colonização que começaram justamente a ocupar... teve um momento, não me lembro bem qual o período, mas eu sei que teve um momento em que a área rural teve um crescimento de população maior de que a própria área urbana, porém ao mesmo tempo, a partir do momento que se estabilizou um pouquinho as áreas de conflito e viraram área de posseiro, pequenos povoados e etc. também as áreas urbanas aumentaram bastante por causa da distância, eles queriam também uma casa na cidade, na cidade não, nas vilas, naquele tempo. (Emmanuel Wambergue, 74 anos, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 13 de junho de 2019).

O relato demonstra que o aumento da migração por famílias na região provocou a chegada de "agregados", os parentes dos colonos desembocaram nas ocupações e houve aumento da população rural. Além das moradias no lote, as famílias organizavam moradias nas vilas, chamadas também de pequenos povoados. É nesse contexto que a CPT foi criada na região, coincidindo com o aumento da migração, com o aumento dos conflitos, sendo os problemas encaminhados ao exército em Marabá, pois o período era de combate à Guerrilha do Araguaia. A CPT contribuía com assessoria aos camponeses na organização e nos processos legais, porém o maior desafio que ela enfrentava era a grilagem de terra. Os posseiros deparavam-se com problemas na conquista do território tendo em vista documentos considerados "legais", mas com procedência duvidosa. Na verdade, muitos desses documentos eram fraudados. Com o apoio da igreja, no final dos anos de 1970 e início de 1980, cresceu a articulação dos camponeses frente à oposição dos STRs, de domínio dos latifundiários na região.

O ano de 1985 foi marcado por "chacinas" em áreas de castanhais. Conflitos em que, devido à violência praticada, resultaram em muitas mortes. Como resposta, os latifundiários reagiram e a resistência ganhou conotação de classe (EMMI, 1987, p. 147). Nesse contexto, o apoio da igreja através das CEBs[83], movimento religioso com grande influência com as

[83] **"Somos um povo que caminha.** Caminhamos à luz do Projeto de Jesus, chamado por Ele de Reino de Deus. Caminhamos à luz da eclesiologia de Igreja como Povo de Deus, consagrada na *Lumen Gentium*, documento do Concílio Vaticano II. Caminhamos à luz do *sensus fidei*, isto é, do sentido, da sabedoria de fé que está na vida do povo. Caminhamos junto com todos/as que acreditam que outro mundo é possível, fazendo da nossa fé uma razão fundamental para não nos desligarmos da vida, da luta pela justiça, da solidariedade, enfim, da busca por uma terra sem males[...]Falamos aqui com a voz da AMPLIADA NACIONAL DAS CEBs, organismo representativo das Comunidades que se articula através dos 18 regionais da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Nossa sede é itinerante, sempre na igreja particular que recebe o Intereclesial (encontros realizados desde a década de 70 do século passado). Com forte presença de leigos e leigas de todo Brasil, de assessores e assessoras, do bispo anfitrião e do bispo referencial das CEBs da Comissão Episcopal para o Laicato da CNBB, buscamos ser uma Igreja em Saída, sem medo de se enlamear." Disponível em: http://cebsdobrasil.com.br/quem-somos/. Acesso em: 17 ago. 2020.

populações, e da CPT foi imprescindível para fortalecer a organização dos camponeses frente ao acirramento dos conflitos no campo. Assim, é importante destacar que estes não são movimentos sociais, mas apoiam a luta tensa dos camponeses. Conforme Hébette (2004b, p. 71), "algumas tensões nasceram inclusive da imbricação do sindical, do religioso e do político[...]", ou seja, o político, o sindical e o religioso sempre estevem ligados à luta camponesa. Os movimentos sociais do campo vivem em constante processo de (re)organização, movimento que não se esgota.

> Nessa medida, 'resistência' torna-se palavra importante. Resistir é um exercício diário que estabelece com a sociedade (por seu modo vida), com o governo (em negociações) com a cultura (fazendo com que os hábitos camponeses não morram) e com o próprio corpo (quando não se tem comida suficiente, ou um lugar para se abrigar do frio e da chuva como ocorre nos acampamentos). (RIBEIRO, 2012, p. 212).

A resistência busca assegurar a permanência dos direitos e o surgimento de novas conquistas não só pela terra, mas também pela consolidação da educação do campo. Nesse sentido, faz-se necessário construir outras estratégias de mobilização, reorganizando/fortalecendo "a práxis, o projeto, a ideologia, organização e sua direção" em busca de transformações (RIBEIRO, 2012).

Os movimentos sociais do campo na região Sudeste do Pará se estruturam nos anos de 1980, principalmente a partir da disputa dos STRs, dominados pelos grandes latifundiários (ASSIS, 2007). Com o avanço da organização, surge então a FETAGRI, o MST e a FETRAF[84]na região. Esses movimentos sociais, se organizaram e se estruturam na perspectiva de democratização da terra no Sudeste do Pará, como também de organização e consolidação da educação do campo, os Movimentos Sociais são imprescindíveis para o avanço na região e serão apresentados a seguir.

2.3.1 Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Pará (FETAGRI)

A FETAGRI nasceu a partir do objetivo político do governo militar, em 30 de dezembro de 1968, em organizar os sindicatos em federações e em uma confederação, conforme descreve o documento intitulado "História da Federação dos Trabalhadores(as) na Agricultura do Estado do Pará (FETAGRI)"[85]. A história da organização se estrutura em três períodos: o primeiro,

[84] Conferir: https://www.facebook.com/fetrafpa/. Acesso em: 17 ago. 2020.
[85] Documento base disponibilizado pela diretoria da FETAGRI, sem ano de sistematização/elaboração. Formato word e com 11 páginas e sem data. Único documento localizado para esta tese. Não há no *site* da CONTAG nenhum histórico sobre a criação de suas regionais, constam apenas diretorias e endereços. Disponível em:

que vai de 1968 a 1987, nessa época contava com a participação de 81 sindicatos filiados. A característica principal era o exercício de uma atividade sindical com forte cunho assistencialista, a vida do sindicato girava em torno da realização de convênios para prestação de assistência médica e odontológica aos trabalhadores rurais. As estruturas dos sindicatos eram atreladas ao governo na época; os dirigentes eram influenciados pelo poder municipal, estadual, comerciantes e fazendeiros. A partir de 1980, os trabalhadores organizados começaram a mudar a conjuntura e novas direções conduzem os sindicatos. Inicialmente a rearticulação dos sindicatos começou localizada na região Sudeste do Pará, depois se expandiu para a conquista da federação no estado. A ampliação se deu através da constituição da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, com a criação da secretaria rural para tratar das especificidades do campo, tendo como pauta principal a conquista da FETAGRI. Vários encontros e seminários foram realizados como trabalho de base.

Com as mudanças, a FETAGRI deixou de agir de modo assistencialista, passando ao sindicalismo classista com atuação da CUT. Nessa transição, o desafio foi principalmente em relação à estrutura que já existia, fazendo-se necessário romper o velho para avançar na nova proposta sindical. De acordo com os registros sobre esse período, "[...] ao final do mandato, quase toda a direção perdeu seus cargos e somente o tesoureiro se manteve vindo a tornar-se presidente" (FETAGRI, s/d, p. 2). Romper com a velha estrutura possibilitou articulação em nível de estado junto aos sindicatos. A construção do sindicalismo classista foi outro desafio explicitado na indefinição dos sindicatos entre conservar a velha estrutura ou atuar a partir da nova concepção proposta pela CUT. A necessidade provocou debate e elaboração de uma propositura. De acordo com o documento da FETAGRI (s/d, p. 2), nesse percurso, a realização do "Grito da Terra Brasil"[86] torna-se um marco referencial do sindicalismo rural no Pará e no Brasil. No Pará, o grande marco foi a realização do primeiro grito realizado no 29 de abril de 1991, contando com a participação de mais de três mil pessoas.[87]

A articulação dos trabalhadores rurais para retomada dos sindicatos cresceu no Pará com objetivo de fortalecer a organização e as políticas públicas para o campo. Em 1986, a

http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=437&ap=1&nw=1. Acesso em: 17 ago. 2020.

[86] "O Grito da Terra Brasil é a principal ação de massa do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). É promovido pela COBTAG, Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e pelos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs). Reúne anualmente, na capital federal, milhares de pessoas de todo o país, entre lideranças, agricultores(as), familiares, assalariados(as) rurais, assentados(as) e acampados (as) da reforma agrária, dentre outros que apoiam as bandeiras de luta da população rural [...]" Disponível em: http://fetase.org.br/mobilizacoes/grito-da-terra-brasil/. Acesso em: 17 ago. 2020.

[87] O ato foi contra a violência no campo, principalmente em função do assassinato do líder sindical Expedido Ribeiro em Rio Maria no final dos anos de 1990.

secretaria rural da CUT realizou diversos seminários e encontros sob a coordenação das lideranças sindicais, tornando os sindicatos mais combativos. A retomada dos sindicatos gerou embates e confrontos com fazendeiros, exército, pistoleiros, com apoio do estado, através da atuação do GETAT[88], órgão responsável pela regularização fundiária. Com essa articulação, novas instituições foram criadas como apoio e fortalecimento da organização dos trabalhadores rurais na região. A Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA)[89] e o Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (CEPASP)[90] foram espaços de amparo à formação dos sindicalistas pautados na produção e comercialização dos produtos com apoio técnico. A atuação se dava nas áreas de colonização, de posseiros, de assentamentos, de acampamentos e vilas das comunidades rurais e era feita diretamente com os sindicatos, delegacias sindicais e associações. A organização cresceu e se fortaleceu através dos STRs. As articulações no campo no Pará se fortaleceram, sobretudo com a chegada do MST nos anos de 1980, conforme histórico a seguir.

2.3.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do estado do Pará

A organização e estruturação do MST no Pará teve como apoio fundamental a CUT por meio do departamento rural nos anos de 1990. A articulação inicial foi em Belém com a disponibilização de espaço, sala para funcionar o escritório. Os camponeses do Sul do Pará reivindicaram a atuação do movimento nas áreas rurais, pois até então estavam atuando apenas no escritório (GOMES, 2009).

O deslocamento do MST de Belém para o Sul do Pará gerou divergência na tomada de decisão. Para melhor encaminhamento, foram realizados diversos encontros com representantes sindicais, já que havia uma parceria com os sindicalistas da região, com os represente da Igreja Católica e com os deputados para organização dessa mudança. Vale ressaltar que a CPT já desenvolvia um trabalho de acompanhamento junto aos posseiros, o que gerou certa

[88] De acordo com o Decreto-lei nº 1.799, de 5 de agosto de 1980. § 1º - O GETAT, subordinado à Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional, tem por finalidade coordenar, promover e executar as medidas necessárias à regularização fundiária na área de atuação da Coordenadoria Especial do Araguaia-Tocantins, criada na forma do disposto no art. 1º do Decreto-lei nº 1.523, de 3 de fevereiro de 1977.
Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1799.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

[89] FATA: instância vinculada ao Centro Agroambiental do Tocantins criado em 1989. Atuava na formação dos agricultores no Sudeste do Pará. Para conhecer mais, ver: Hébette (2000).

[90] O CEPASP nasceu no fim de 1984 para início de 1985. "A marca da luta do CEPASP tem sido a luta por uma sociedade menos cruel na região, ao longo dos anos marcada pela violência contra o trabalhador rural, inoperância do poder constituído e impunidade" (CEPASP, 1999, p. 2).

preocupação. Outra preocupação, deu-se em torno do método[91] do trabalho de base que era diferente da atuação dos sindicatos. O evento foi realizado e o MST foi deslocado para o Sul do Pará. A atuação inicial foi com as famílias vinculadas ao STRs para organizar a primeira ocupação na região (GOMES, 2009). O MST no Pará fez parte do processo de expansão do movimento pelo Brasil. De acordo com Fernandes (1999, p. 160), entre o período de 1985 a 1990, o MST se expande territorializando-se em 18 estados, tornando-se nacional.

A primeira ocupação no Pará ocorreu com 35 famílias no Distrito de Rio Vermelho, atualmente, Gogó da Onça, no Sul do estado. A ocupação não obteve êxito e o movimento precisou reorganizar o coletivo para atuação na região. Criou-se uma brigada de militantes oriunda de outros estados para conduzir o processo de organização e ocupação. O primeiro encontro do movimento foi realizado, sendo elegida uma coordenação com nove pessoas para conduzir o processo organizativo e uma secretaria no município de Conceição do Araguaia foi implantada (FILHO, 2002). A atuação no Sul do Pará não avançou, pois a ocupação não foi consolidada, o movimento criou então uma secretaria estadual e promoveu atuação direta dos militantes na mesorregião de Marabá.

A atuação do MST no Pará enfrentou um período de avanço do latifúndio, investimento de expansão da pecuária. O cenário exigia organização com estratégias de projeto bem definido e método de ocupação que assegurasse a resistência das famílias nas áreas. Fernandes (1999) explica que a ocupação é parte do movimento de resistência e de defesa dos interesses dos trabalhadores, devendo haver a desapropriação dos latifúndios e a criação de assentamentos para a produção do trabalho por meio da cooperação com políticas públicas capazes de gerar o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa.

A partir de 1991, o MST passa a se articular com várias entidades na região a fim de fortalecer a organização e a resistência: CPT[92], STRs, CEPASP, SPDDH, MEB, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) e FATA (FILHO, 2002). Essa articulação não foi apenas política, mas também buscava contribuir com as condições de estrutura no desenvolvimento do trabalho de base. A atuação do MST na região Sudeste do Pará não foi tranquila. Na primeira ocupação, em 1991, houve ataque violento da polícia federal, civil e militar de Marabá e, sem mandato de justiça, a secretaria foi fechada. Após os ataques, houve busca e prisão dos dirigentes, sem apoio judicial, ou seja, sem mandado de

[91] As ocupações na região eram realizadas pelos posseiros e apenas os homens participavam delas. Depois de conquistada da terra, a família era levada para lá. O MST, a partir de seu método de organização, realiza o trabalho de base e articula a família para ocupação, além de discutir a organicidade do acampamento.

[92] Mesmo com as diferenças colocadas inicialmente pela CPT, uma vez que ela apoiava a luta dos posseiros na região. No entanto, depois, ela passou a apoiar o MST.

prisão. Os dirigentes do MST permaneceram presos por três meses transitando entre a polícia federal e a militar no município de Marabá (FILHO, 2002)

A chegada do MST aumentou a tensão já em curso entre fazendeiros e posseiros, pois havia crescido o número de ocupações na região e formas violentas como queima de barracos eram comuns (PICOLI, 2006). Também ocorreram destruição dos acampamentos e prisões. A violência era ainda praticada por pistoleiros para demonstrar a força dos fazendeiros sobre o domínio dos latifúndios. Tensões e violências não impediram, no entanto, o avanço do MST, o fortalecimento do trabalho de base e as ocupações seguiram com apoio de parcerias. A secretaria foi restaurada e reorganizaram o coletivo de dirigentes com apoio do MST do estado do Maranhão. O trabalho de base se estendeu para outros municípios e localidades: Parauapebas[93], Curionópolis[94] e Serra Pelada[95]. Um grande marco foi a ocupação da área denominada de "Cinturão Verde", no município de Parauapebas, em 26 de junho de 1994, com cerca de 1500 famílias. A área era de domínio da CVRD, assim denominada na época. Diante dos conflitos, as famílias acamparam por um período de cinco meses no INCRA em Marabá. Não conseguiram a conquista dessa área, lutaram pela desapropriação da fazenda Rio Branco. O trabalho de base se intensificou na região e no ato de entrega da área às famílias acampadas, que contou com a presença do presidente nacional do INCRA Francisco Graziano Neto, o MST já estava organizado para ocupação do Complexo Macaxeira em Eldorado do Carajás.

Essa ação gerou impasse. Na concepção do então presidente do INCRA, não havia necessidade de ocupar terras, já que várias áreas ociosas estavam à disposição para serem ocupadas. As famílias foram ameaçadas, caso ocupassem o Complexo Macaxeira, não haveria entrega da área denominada Rio Branco, já ocupada pelo MST que se tornaria assentamento. O que o INCRA queria era oferecer propriedades longínquas, de difíceis acessos, com grande índice de malária. Áreas isoladas, sem comunicação e impossibilitadas de escoamento da produção. Contrariando a determinação do governo federal, o MST continuou ocupando os grandes latifúndios. A partir da criação do Assentamento Rio Branco e Palmares, o MST

[93] Município onde localiza-se a Serra de Carajás com exploração da mineração através da Vale.
[94] O nome dessa cidade é em homenagem a Sebastião Curió, que fez parte do exército brasileiro, atuando na repressão contra várias manifestações civis que surgiam no Brasil, dentre elas: Guerrilha do Araguaia, Garimpo de Serra Pelada e, no sul do Brasil, primeira ocupação do MST. Foi eleito prefeito da cidade por dois mandatos; no segundo foi cassado.
[95] Localizado no município de Curionópolis, garimpo de forte exploração nos anos 1970. Depois do fechamento do garimpo (década de 1980), muitas famílias continuaram morando no povoado, esperando a indenização e possibilidade de reabertura do garimpo. Muitos garimpeiros que ficaram sem trabalho foram para as áreas de assentamentos e outros estão até hoje no local que aconteceu a exploração do ouro. Várias manifestações dos garimpeiros já foram realizadas, mas pouca coisa avançou nesse processo.

fortaleceu o trabalho de base e a organicidade[96] nas áreas com a criação de núcleos de famílias e núcleos de base[97], de acordo com a proposta do movimento em nível nacional.

O grande marco de ocupação na região foi o Complexo Macaxeira, que resultou no Massacre de Eldorado do Carajás, na curva do "S", em 17 de abril de 1996. Esse complexo era parte do "polígono dos castanhais", sua sede serviu para armazenamento e escoamento da produção de castanha-do-pará feito a partir da mão de obra escrava. Depois do período da castanha, o latifundiário investiu na criação de animais de grande porte e venda ilegal de madeira, aumento do desmatamento e ampliação da pastagem para o gado. A história do Assentamento 17 de abril teve início em 5 de novembro de 1995 com uma organização inicial de aproximadamente 3550 famílias que ocuparam o Centro Orientação e Formação Agropastoril e Artesanal do município de Curionópolis e permaneceram ali por um período de quatro meses, exigindo a desapropriação do Complexo Macaxeira. O INCRA não atendeu às reivindicações do movimento. No dia 09 de abril de 1996, as famílias iniciaram uma marcha rumo a Marabá, tendo como pauta a desapropriação da área e a liberação de cestas básicas.

A marcha tinha como destino Belém e, para isso, o acampamento foi montado na curva do "S", em Eldorado do Carajás, pois não havia mais alimentação para seguir em frente. Em negociação, o INCRA garantiu alimentação, mas não cumpriu o acordo. Resolveram interditar a rodovia denominada de PA 150 como forma de pressão. A negociação incluiu a liberação de cinco ônibus para finalizar o trajeto até a capital e realizar uma audiência com o governador. Como resposta à ação, no dia 17 de abril de 1996, o governo estadual enviou tropas policiais militares do batalhão de Marabá e Parauapebas que cercaram as famílias acampadas e executaram 19 trabalhadores e mais de 70 trabalhadores ficaram feridos.

O massacre de Eldorado do Carajás teve repercussão internacional e acelerou o processo de desapropriação do Complexo Macaxeira, tornando-o Assentamento 17 de abril, com 690 famílias assentadas. Como forma de recompensa, devido ao acontecido, o governo liberou de imediato os créditos de habitação, além de projetos para implantação de agroindústrias, mesmo sem produção, possibilitando a construção de grandes instalações de

[96] "A expressão *organicidade* indica, no movimento, o processo pelo qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o *núcleo de base* de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de *movimentos ascendentes e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões" (CALDART, 2000, p. 162, grifos da autora).

[97] Forma de organização interna das famílias em áreas de acampamento e assentamento do MST. O Núcleo de Base, em sua proposta, deve ser constituído em torno de 10 famílias e cada núcleo elege um coordenador e uma coordenadora para fazer parte da Coordenação do Acampamento ou Assentamento. Em 1992, é organizado um Manual de Organização dos Núcleos, publicado pela Secretaria Nacional do MST em São Paulo. É uma forma de organização que envolve famílias que moram em assentamentos e acampamentos próximos, ou seja, por região (MST-PA, 2005, p.05).

infraestrutura sem funcionar por falta de matéria-prima, pois as famílias ainda iam iniciar o processo de produção da agricultura.

O pós-massacre de Eldorado do Carajás fortaleceu a articulação dos camponeses na região e grandes mobilizações foram realizadas, principalmente no INCRA (SR-27), com pautas unificadas entre os movimentos sociais do campo, embora cada um deles possuísse especificidade, organicidade e método de ocupação. De acordo com Assis (2007), a partir de 1997, Marabá foi palco de expressas ações coletivas dos trabalhadores rurais do Sudeste paraense com a realização do "Grande Acampamento"[98]. Os protagonistas foram os sindicalistas, os sem-terra. Vários atores se envolveram nesse processo: representações de prefeitos, fazendeiros e pecuaristas, representantes do poder judiciário, instituições governamentais diversas e variadas entidades de apoio, principalmente a CPT. A pauta dos acampamentos envolvia regularização fundiária e infraestrutura de estradas, postos de saúde, escolas, habitação, projetos de investimentos variados.

O massacre não impediu a continuidade das ocupações e o MST expandiu seu território de atuação, criou uma secretaria em Belém, com trabalho de base e conquista de diversas áreas. Atualmente está territorializado conforme o quadro a seguir:

Quadro 03 - Áreas de Projetos de Assentamentos e Acampamentos do MST- região Sudeste do Pará

ASSENTAMENTOS	MUNICÍPIO	Nº DE FAMÍLIAS
PA 17 de Abril	Eldorado do Carajás	689
PA Cabanos	Eldorado do Carajás	80
PA Canudos	Eldorado do Carajás	62
PA Lourival Santana II	Eldorado do Carajás	82
PA Lourival Santana	Eldorado do Carajás	166
PA Lourival Santana III	Eldorado do Carajás	25
PA 26 de março	Marabá	205
PA Primeiro de Março	São João do Araguaia	349
PA Chico Mendes I	Baião	37
PA Chico Mendes II	Pacajá	54
PA Salvador Allende	Baião	75
PA Palmares II	Parauapebas	516
TOTAL DE ASSENTADOS		**2340**
ACAMPAMENTOS	**MUNICÍPIO**	**Nº FAMÍLIAS**
Lourival Santana	Eldorado do Carajás	57
Dalcidio Jurandir	Eldorado do Carajás	212
PDS João Canuto II	Xinguara	42
Roseli Nunes	Tucumã	54
Helenira Resende	Marabá	260
Hugo Chávez	Marabá	50

[98] Termo usado por Assis (2007, p. 154). O "Grande Acampamento" é visto como um fato político de relevância regional que obrigou os atores sociais a demarcarem posições e a tomarem decisões em função dos seus interesses." O autor destaca que: "Entre os anos de 1997 a 2001, só não foi realizado acampamento no ano de 1998. Portanto, eles tiveram uma periodicidade anual."

Frei Henri	Curionópolis	121
União do Axixá	Parauapebas	100
Eduardo Galeano	Canaã dos Carajás	98
Dina Teixeira	Canaã dos Carajás	140
TOTAL DE ACAMPADOS		**1134**

Fonte: Frente de Produção, Meio Ambiente e Saúde - MST-PA.

Quadro 04 - Áreas de acampamentos e assentamento do MST-Pará - região de Belém e Nordeste paraense

ASSENTAMENTOS	**MUNICÍPIO**	**Nº DE FAMÍLIAS**
Projeto Casulo Mártires de Abril	Belém	94
Projeto Casulo Elizabete Teixeira	Belém	27
PA Paulo Fontelles	Belém	59
PA Carlos Lamarca	Capitão Poço	38
PA João Batista II	Castanhal	157
PA Luís Carlos Prestes	Irituia	45
PA Abril Vermelho	Santa Bárbara do Pará	
TOTAL DE ASSENTADOS		**790**
ACAMPAMENTOS	**MUNICÍPIO**	**Nº DE FAMÍLIAS**
Jesus de Nazaré	Santa Izabel do Pará	68
Olga Benário	Acará	42
Carlos Marighella	Irituia	47
Quintino Lira	Santa Luzia do Pará	99
Tauá	Barcarena	120
Carlos Lamarca	Acará	38
Terra Cabana	Benevides	100
Chico Mendes	Benevides	65
TOTAL DE ACAMPADOS		**579**

Fonte: Frente de Produção, Meio Ambiente e Saúde - MST-PA.

As áreas estão organizadas por regionais, sendo elas quatro: Cabana (região de Belém e Nordeste paraense), Araguaia (mesorregião de Marabá), Eldorado (mesorregião de Eldorado) e Carajás (mesorregião de Parauapebas). Dentre as conquistas dos movimentos sociais, está o IFPA-CRMB, que foi construído no Assentamento "26 de março", área coordenada pelo MST. Foram dez anos de resistência do MST para criação do assentamento, o qual apresentamos a seguir.

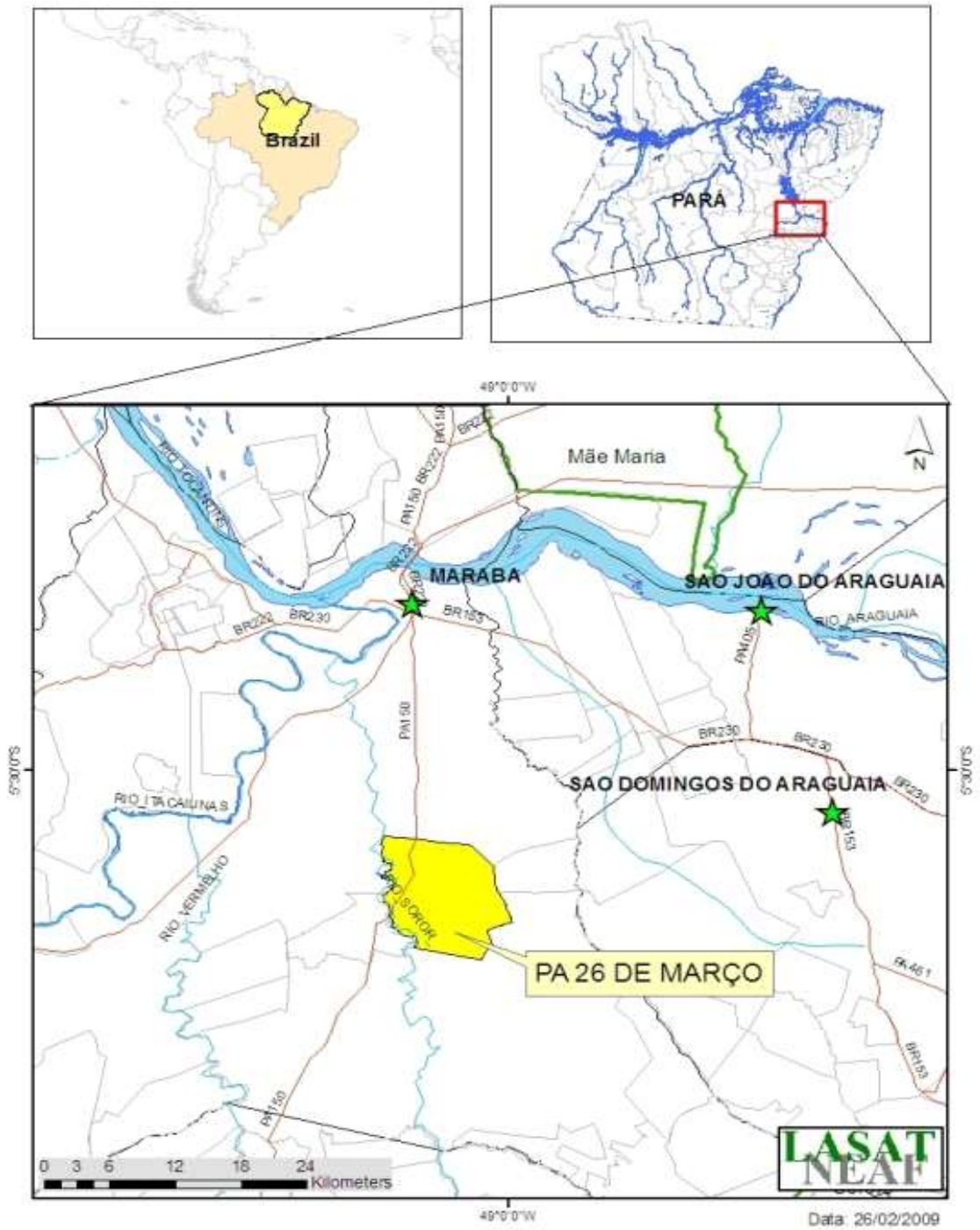
2.3.2.1 Assentamento 26 de março: do polígono dos castanhais à produção da agricultura familiar camponesa.

O projeto de Assentamento 26 de março localiza-se há 25 km de Marabá, na estrada BR 155, sentido Eldorado do Carajás, na antiga fazenda Cabaceiras, de domínio das oligarquias da região, principalmente da família Mutran, que compôs o chamado polígono dos castanhais. É uma área de 9.774,0405 hectares. Segundo Pereira (2004), dessa extensão de terra, o imóvel

possuía 50% de área averbada[99]. No entanto, apenas cerca de dois mil hectares estavam sendo preservados. A área de preservação permanente corresponde à faixa de vegetação ao longo dos rios, lagos e igarapés. Efetivamente preservados foram encontrados aproximadamente 235 hectares ocupados com pastagem e, em fase de regeneração, cerca de 226 hectares. A localização do assentamento pode ser vista no mapa:

[99] Aqui se refere à área registrada como preservação ambiental.

Mapa 03 - Localização do Assentamento 26 de março



Fonte: LASAT/NEAF/UFPA[100].

A ocupação da área ocorreu no dia 26 de março de 1999[101], após ato público em Marabá. Estavam articuladas 1600 famílias. Por ser uma área de grandes conflitos, com prática

[100] Laboratório Sócio-Agronômico do Araguaia Tocantins/ Núcleo de Estudos Integrados Sobre Agricultura Familiar.

[101] O dia 26 de março de 1998: data em que completava um ano do assassinato de dois dirigentes do MST: Valentim Serra (Doutor) e Onalício Araújo Barros (Fusquinha), quando participavam da ocupação da fazenda Goiás II,

do trabalho escravo e crime ambiental[102], de propriedade de Jorge Mutran, dono de domínio de grandes extensões de terras no Sul e Sudeste do Pará, o trabalho de base foi intenso por um período de três meses a fim de articular e organizar as famílias. A ocupação da Fazenda Cabaceiras foi de fundamental importância para quebrar a oligarquia da família Mutran[103] na região. Todavia, diversas foram as formas de retaliação como os despejos e a prisão de 20 acampados, destes 16 permaneceram presos por 17 dias. Os conflitos se acirram e muitas famílias desistiram; permanecendo, no acampamento, 400 famílias numa área que só comportava 206 delas. As demais foram remanejadas para outras áreas, conforme negociação interna.

Foram oito anos de negociação na justiça sem avanço. As famílias tomaram a decisão de cortar a terra. Por meio dos núcleos de base discutiram que formato de assentamento queriam e contrataram um topógrafo para realizar o trabalho, custeado pelas próprias famílias. Foram 206 lotes e uma área de reserva de 354 hectares, doada para construção do IFPA-CRMB. O assentamento esteve estruturado em seis núcleos de moradia[104] (aglutinando vinte famílias) e 20 núcleos de base (de 10 a 12 famílias por núcleo). Cada família ficou em um lote de 50 hectares (10 alqueires). O corte da terra foi uma ação das famílias, como já dito, realizado através dos núcleos de base[105]. O mapa a seguir demonstra como estão organizados geograficamente os núcleos de moradia do Assentamento 26 de março

localizada dentro do Assentamento Carajás II e III (reconcentração fundiária), Município de Canaã dos Carajás e Parauapebas. Este Assentamento foi estruturado pelo Getat, criando vários problemas fundiários, em que muitos proprietários receberam títulos de terra (frios), outras famílias ficaram apenas com autorização de ficar com ela (GOMES, 2009).

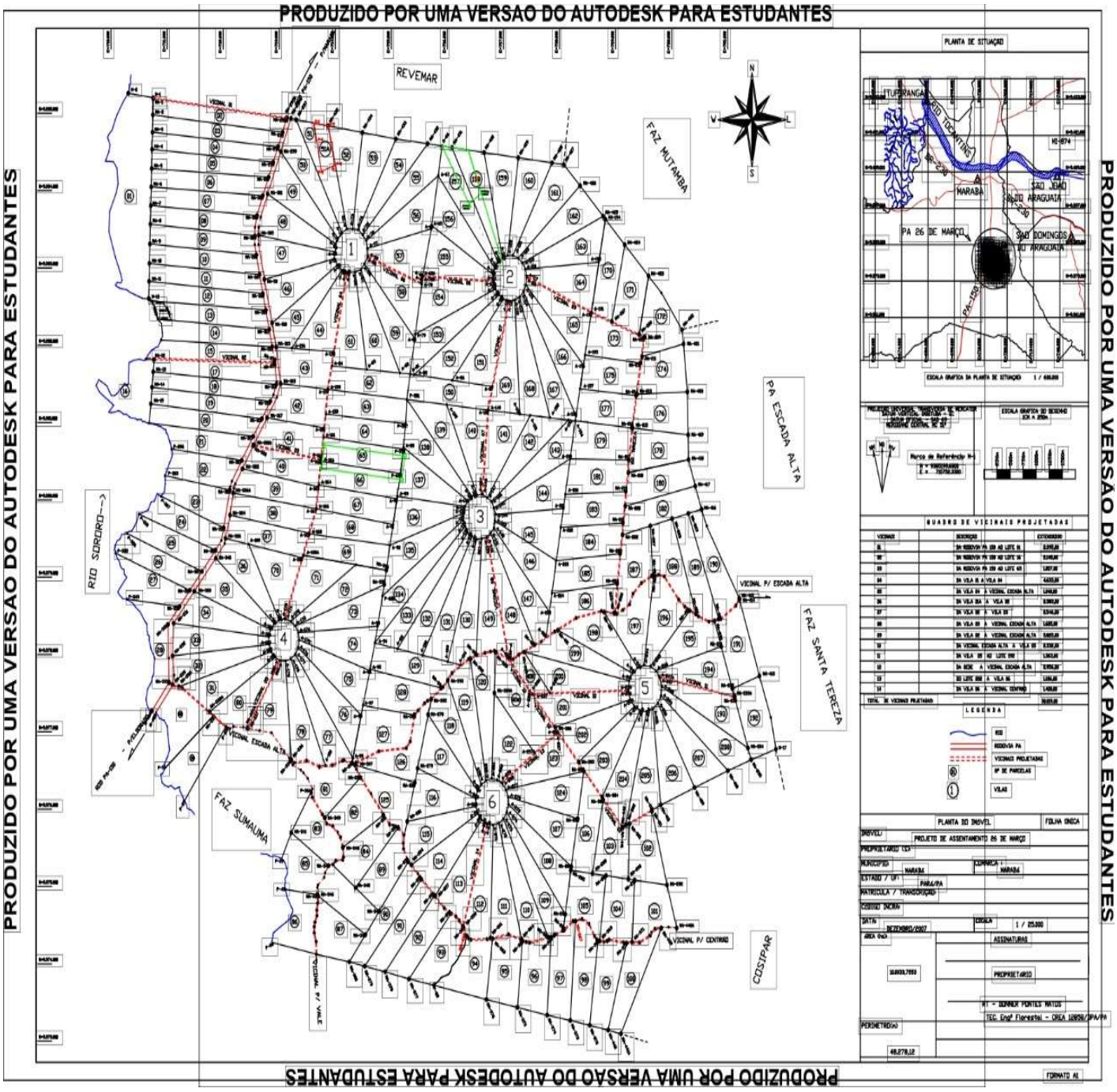
[102] "A empresa Jorge Mutran Exportação e Importação Ltda., autuada mais de uma vez por trabalho escravo em sua fazenda Cabaceiras, em Marabá, sul do Pará, terá que pagar R$ 1.350.440,00 por dano moral coletivo ao Fundo de Amparo ao Trabalhador. Essa é a maior indenização já paga no Brasil por um caso de redução de pessoas à condição análoga a de escravo" (PEREIRA, 2004, p. 4).

[103] Em Marabá, a família "Mutran", oriunda da Síria, tendo passado pelo estado do Maranhão e se fixado depois em Marabá, tornou-se um grande latifundiário da região a partir de arrendamento e de grilagem de terra. A Mutran foi formando um grupo familiar importante por meio de alianças matrimoniais que uniram famílias, suas terras e seus bens (EMMI, 1987).

[104]Núcleo de Moradia é uma nova proposta do MST, pois antes todos os assentamentos eram criados em agrovilas que variavam de tamanho de acordo com a região e/ou estado. Alguns formavam grandes agrovilas, como o Estado do Pará, assentamento com 690 famílias. A partir das experiências de agrovilas, é que o movimento então inicia um debate e reflexão em torno da criação de assentamentos em forma de núcleos de moradia, chamados de raio de sol. Nessa nova proposta, a família passa a morar dentro do próprio lote, mas formando espaço social em torno de 20 a 50 famílias por núcleo de moradia. O número de núcleos e de famílias por espaço varia de acordo com a área ocupada. O Assentamento 26 de março é a segunda experiência do estado do Pará, a primeira foi o Assentamento Cabanos, localizado no município de Eldorado dos Carajás, com 85 famílias. (GOMES, 2009)

[105] As famílias contrataram um topógrafo depois de nove anos de acampamento e fizeram o corte da terra de acordo com a proposta de núcleos de moradia. Com a desapropriação, o Incra vai realizar outro trabalho topográfico para reconhecimento do que já foi realizado.

Mapa 04 - Assentamento 26 de março: identificação dos núcleos de moradia



Fonte: Donner Pontes Matos, 2020.

No dia 19 de dezembro de 2008, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária publicou a portaria nº 67 de desapropriação da área e criação do projeto de Assentamento 26 de março. As famílias assentadas produzem culturas anuais, culturas permanentes, criação de grandes e pequenos animais. Assim, como as demais áreas, vários lotes foram vendidos, alguns completos, outros em pedaços, que variam entre um a cinco alqueires, mas as famílias estão morando na área e produzindo,

além de comercializar nas feiras em Marabá e na Vila Sororó. As famílias estão organizadas a partir dos núcleos de base na Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de março (APROTERRA) e na Cooperativa de Produção Agropecuária e Serviços (COARA AMAZÔNIA). É nesse território que está localizado o IFPA-CRMB desde 2008.

2.3.3 Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Estado do Pará (FETRAF)

A FECAP foi criada a partir da fundação da Federação das Centrais e Uniões de Associações do Estado do Pará. Fundada no ano de 2000, no município de Redenção, desenvolveu suas ações nas regiões Sul e Sudeste do Pará, tendo como objetivo atuar junto às Associações de Pequenos e Médios Produtores com abrangência de 39 municípios.[106] Em 2005, a FECAP participou do Congresso Nacional da FETRAF-BRASIL. A partir de então criou-se nova estrutura, transformando-se em FETRAF-Pará. O primeiro SINTRAF foi criado no município de São João do Araguaia, expandindo-se por outros municípios, foram 33 sindicatos no estado do Pará, totalizando 91 municípios. De acordo com o documento interno da FETRAF, essa organização nasceu com compromisso e participação dos homens e mulheres do campo, constituindo-se como instrumento organizativo, forte e legitimo no cotidiano da vida dos agricultores e agricultoras. "Um dos vários princípios da Federação é luta pela implementação de políticas públicas e por mudanças profundas na legislação nacional e estadual que garantam avanços efetivos para agricultura familiar e reforma agrária". Atualmente a direção é composta por 22 membros.

A FETRAF-BRASIL-CUT apresenta proposta de novo sindicalismo rural. Tem como objetivo articular, coordenar e elaborar políticas de organização e ação das bases de representação no território nacional, como também representar a agricultura familiar no Brasil, com a força de se contrapor ao modelo de sindicato implantado pelo estado brasileiro aos trabalhadores do campo[107].

No IV Congresso da FETRAF-BRASIL-CUT, realizado em maio de 2016, a organização foi reconhecida como Confederação Nacional dos Trabalhadores/as na Agricultura Familiar – CONTRAF BRASIL-CUT. Atualmente está presente em 20 estados, com mais de

[106] Documento/resumo interno da FETRAF-Marabá sobre o histórico da organização (de uma página), cedido pelo presidente no dia 17 de fevereiro de 2020. Único documento de acesso com informações sobre a FETRAF no Pará. Nada sistematizado.
[107]Informações disponíveis: https://prosas.com.br/empreendedores/10121-confederacao-nacional-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-na-agricultura-familiar-do-brasil. Acesso em: 06 fev.2020.

900 sindicatos e associações sindicais em mais de 1.000 municípios no Brasil. A entidade representa cerca de 500 mil agricultores e agricultoras definidos como: proprietários/as, posseiros/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária. O reconhecimento da federação, de acordo com seus documentos, a partir de 1994, vem se consolidando nas políticas públicas e defende a produção sustentável, priorizando o meio ambiente e a vida. A organização apresenta os seguintes objetivos: a) fortalecer e ampliar a representação dos agricultores e agricultoras familiares do Brasil; b) unificar a ação sindical cutista, tendo como eixo central o fortalecimento da agricultura familiar; c) construir um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

Os movimentos sociais do campo aqui apresentados de forma breve compõem o cenário de recampesinização do Sudeste do Pará na conquista de assentamentos de reforma agrária por meio das ocupações e obtenções da desapropriação, suas políticas públicas, dentre elas a da educação, desde a construção de escolas, organização/estruturação de currículo à formação de professores como pauta para o desenvolvimento das áreas. A trajetória desses movimentos da região remete às análises feitas sobre a questão agrária, campesinato e reforma agrária no primeiro capítulo a partir do viés histórico-político e social. São formas e métodos diferentes, mas representam continuidade nos conflitos por conquista da terra vinculada ao trabalho, o que nos recoloca as análises de Marx (2017) apresentadas anteriormente no sentido de entender que a terra vai além de um armazém de meios de subsistência. Observa-se o avanço da proposta a partir da recampesinização pelas ocupações dos latifúndios e pela qualificação da pauta e conquistas para o avanço da agricultura camponesa na região. Conforme Van Der Ploeg (2008), na prática, a materialização das ações socioeconômicas mais fortes e voltados à autossustentação não significa retornar ao passado, é outra dinâmica e outro processo histórico, porém os camponeses continuam a existir (SHANIN, 2005).

De acordo com Medeiros (1989), como visto no primeiro capítulo, os trabalhadores são sujeitos de sua própria história e podem intervir politicamente na dinâmica da sociedade. Muitos deixaram sua condição de peões nas fazendas, de trabalho de exploração e se inseriram nas organizações para conquista da terra. Realidade abordada por Prado Júnior (1979) quando se reportava a determinado período histórico, mas muito forte na região Sudeste do Pará e ainda hoje presente em grandes fazendas como o trabalho análogo à escravidão[108]. Significa que

[108] "Denúncias de trabalho análogo à escravidão crescem 7,63% em 2019, diz MPT (Ministério Público do Trabalho)" Publicado no dia 28/01/2020. Disponível em: :https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/01/denuncias-de-trabalho-analogo-a-escravidao-crescem-763-em-2019-diz-mpt.shtml. Acesso em: 06 jan. 2021.

muito ainda precisa ser feito para transformar essa realidade cruel de exploração e a descentralização da terra é um exemplo concreto disso.

O contexto foi sendo reconfigurado pela atuação dos movimentos sociais, sua organização e ampliação da articulação internacional com a expansão do projeto de campo. A luta e a organização dos movimentos sociais do campo, em sua essência, têm raízes fortes de antecedentes e persistem mesmo diante das adversidades e com pautas extensas para atender às demandas das famílias camponesas. A educação é uma dessas reivindicações permanentes na proposta de Reforma Agrária Popular e tem sua marca e seus marcos históricos como apresentados a seguir.

2.4 Educação do campo no Sudeste do Pará: marcos históricos

A educação do campo no Sudeste do Pará é fruto da organização dos camponeses a partir de uma longa caminhada das ações dos movimentos sociais e dos processos de formação em diferentes espaços construídos e (re)construídos a partir do cenário já apresentado anteriormente. A marca e os marcos históricos dessa região reconfiguram-se a partir da realidade local e do bioma Amazônico, o qual exige planejar e executar as ações da agricultura camponesa através de uma formação que considere o processo histórico desse campesinato. O fazer e o concretizar essa recampesinização parte dessas longas trajetórias construídas pelos sujeitos do campo.

Para Marinho (2015), as primeiras experiências de formação destinadas aos agricultores na região foram pelo Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) no final de 1980. Para Emmanuel Wambergue, a gênese da educação do campo e a formação dos agricultores na região têm raízes na atuação da igreja a partir dos anos de 1970:

> Eu diria assim que a Educação do Campo ela começou com esses cursinhos bíblicos das comunidades, que era meio bíblia, que era meio situação da política naquele período e também reforçada pra a ideia de pelo menos da Transamazônica de criar escolas. Escola oficial. Então, a própria comunidade começou a exigir que fizesse uma escolinha, geralmente uma escolinha bacana, de palha, arrumava um professor e ia lá no município pra ser reconhecida a escola, e pagamento de professor, merendeira e companhia. Então, isso aqui foi um trabalho muito interessante no campo e a gente vê logo a escola, a preocupação com a educação e etc. (74 anos, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 13 de junho de 2019).

"Brasil teve mais de mil pessoas resgatadas do trabalho escravo em 2019". Manchete da notícia publicada no dia 28/01/2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-01/brasil-teve-mais-de-mil-pessoas-resgatadas-do-trabalho-escravo-em. Acesso em: 06 jan. 2021.

Esse relato reafirma o processo de formação desenvolvido pela igreja a partir de 1970 e que contribui na conquista de escolas nas comunidades. Revela o trabalho desenvolvido pelas pastorais como formação de base através de cursos bíblicos de fé e de política como o curso de "Direito da Terra" com objetivo de municiar os trabalhadores em defesa da terra por meio de leitura e compreensão de artigos e leis. "[...] Então, foi um período extremamente rico de criar um ambiente extremamente favorável, dizer assim dá apoio às ocupações. Não é por acaso que a gente foi acusado de todos os nomes, de comunistas, de terroristas, de invasor de terra nesse período", afirma Emmanuel Wambergue. Período evidenciado anteriormente nas análises de Martins (1986) e Medeiros (1989) quando trataram do processo histórico das lutas dos camponeses no enfrentamento ao latifúndio, no combate à exploração e domínio das grandes extensões de terras, destacando-os como protagonistas na organização social.

O processo de formação era uma das prioridades. De acordo com o relato, os cursos eram realizados quinzenalmente, com dois dias de duração. Com a chegada do CAT, organizado em duas instâncias – a FATA e o Laborarório Sócio-Agronômico do Araguaia Tocantins (LASAT)[109] – houve avanço em relação à estrutura, com as equipes constituídas de caráter de técnico e político para a concretização de cursos e acompanhamento nas áreas. A instalação do CAT em Marabá ocorreu em 1989 em função da necessidade de melhoria da produção dos trabalhadores. Alguns princípios foram consensuados, conforme apresentado por Hébette (2000): a) parceria STRs e instituições de pesquisas com apoio à luta dos posseiros; b) pesquisa agronômica e social permanente associada à organização camponesa; c) delimitação de território, das áreas e sindicatos com experiência na região; d) formação de base ampla, sem segmentos de privilegiados dentro da categoria; e) adoção de um horizonte temporal amplo; f) criação de um centro para realização de encontros e reuniões.

O CAT tornou-se um programa de ensino, pesquisa e extensão, sendo considerado um "[...] inovador, modelar, paradigmático mesmo, que reverbera seus efeitos sobre a própria Universidade, interpelando-a sobre a sua função institucional última, seu papel social e seu compromisso histórico" (MELLO, 2000, p. 45). Ele avança no processo de formação desenvolvido por profissionais das áreas de ciências agrárias e de humanas junto aos STRs na região por meio de cursos e de atividades de extensão no campo, contando com envolvimento direto das lideranças sindicais e demais trabalhadores. É a partir desse cenário que se constrói a educação do campo na região:

[109] Vinculado à Universidade Federal do Pará, com sede e atuação em Marabá. Instituído por pesquisadores para desenvolver pesquisas junto aos camponeses na região a partir da demanda existente.

> Educação do Campo não é exclusivamente o que aconteceu, o que hoje faz parte do Fórum da Educação do Campo. Tudo isso aqui é um processo que nasceu lá nos anos 70, desse negócio de MEB, CPT, Comunidade Eclesial de Base, essa formação. E que se não tivesse tido essa incubadora, acho que não teria existido essa força que tem hoje, eu acho. (Emmanuel Wambergue, 74 anos, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 13 de junho de 2019).

O processo histórico de formação tem um longo percurso e é baseado nos princípios da educação popular, inspirados nas fundamentações freirianas. Assim que se estrutura a educação do campo na região Sudeste do Pará, que se fortalece com a organização dos movimentos sociais do campo, sendo uma grande conquista dela a EFA de Marabá, criada em 1996, com oferta de ensino fundamental, tendo na primeira turma 22 alunos, essa formação envolveu diversos sindicatos vinculados à FATA. Essa foi a primeira turma de alternância pedagógica que, posteriormente, se expandiu. Vários foram os desafios no processo de implantação da formação dos jovens, principalmente no acompanhamento do Tempo Comunidade, por falta de transporte, por dificuldades em manter educadores no quadro permanente. Fui uma das primeiras educadoras da EFA no ensino fundamental. Vivenciei os problemas que até então haviam como falta de infraestrutura adequada, alimentação e transporte. Um dos problemas foi a falta de acompanhamento no Tempo Comunidade. No início, a FATA[110] não atendia às demandas da EFA, eram espaços separados de atuação. A criação da EFA proporcionou a implantação de turma em regime de alternância pedagógica e abriu o debate em torno da educação vinculada ao trabalho, mas não, contudo, o debate elaborado e sistematizado de educação do campo.

Esse percurso histórico abriu caminho para reflexões sobre a educação desenvolvida na zona rural. Discussão que abrangeu desde a formação à infraestrutura, já que, na época, a maioria das escolas é de pau a pique[111], coberta de palha, com assentos compostos por toras de madeira, outras com restos de carteiras, quadros e materiais oriundos das escolas urbanas. O debate em torno da educação desenvolvida no meio rural se expande com objetivo de construir uma formação na perspectiva de valorizar a vida no campo, como apresentado no primeiro capítulo sobre o histórico da educação do campo.

A partir dessa articulação nacional, a região Sudeste do Pará avançou com a criação da primeira turma de escolarização de jovens e adultos via PRONERA, em 1999, com a

[110] Como já apresentado na página 19, vale destacar que a FATA desenvolvia trabalho de formação e acompanhamento técnico por profissionais da área das agrárias e das humanas junto aos STRs na região, porém, em nenhum momento, conseguiu inserir a EFA nos projetos de atuação, ou seja, elas estavam separadas. É como se a educação não fizesse parte do projeto de "desenvolvimento de campo" o qual pregavam.

[111] Também conhecida como taipa. Feita com barro.

escolarização do ensino fundamental para monitores e, em seguida, com a oferta de magistério. O projeto envolvia ensino fundamental e médio e estabelecia parcerias com: MST, FETAGRI, INCRA e Universidade Federal do Pará-Campus Marabá, atualmente UNIFESSPA. Foram vários os momentos de tensões junto ao Incra, desde a assinatura do convênio à liberação de recursos, percurso que sempre apresentava problemas, atrasos. Como forma de pressionar, o MST realizou um acampamento em frente ao INCRA (SR-27). A criação do PRONERA na região foi importante na formação feita por alternância pedagógica, problematizando as áreas de atuação dos educandos do Tempo Comunidade. Outro fator relevante foi a alfabetização de pessoas assentadas, pois o índice de analfabetismo nas áreas era alto.

O Sudeste do Pará se articula com o debate nacional sobre a construção de um projeto de educação do campo de acordo com a demanda do estado. Para isso, foi instituído o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) em parceria com movimentos sociais, entidades da sociedade civil, Instituições de ensino e pesquisa e órgãos governamentais com objetivo de compartilhar princípios, valores e concepções político-pedagógicas da educação do campo, respeitando as especificidades dos sujeitos que ali residem. A rede de articulação se dá pelos fórum regionais: a) FREC; b) Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina; c) Fórum de Educação do Campo de Altamira e Xingu; d) Fórum de Educação do campo do Marajó; e) Fórum de Educação do Campo do Baixo Tocantins/Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART); f) Fórum de Educação do Campo do Caeté/ GEPEBRID; g) Fórum Regional de Educação do Campo do Guamá[112].

É forte a atuação do FREC na região. Ele foi criado em maio de 2005 a partir da II Conferência de Educação do Campo por meio da articulação dos movimentos sociais, Universidades e representantes das secretarias municipais de educação da região. O fórum existe enquanto rede e, de acordo com seus registros históricos, busca integrar diversos sujeitos pelas políticas de educação do campo numa perspectiva de articular o ensino-pesquisa-desenvolvimento sustentável a partir das especificidades: a) a necessidade da afirmação de uma compreensão crítica sobre o campo e de sua inclusão em um projeto de desenvolvimento regional e nacional; b) a busca de definição e consolidação de uma política educacional do campo; e c) a possibilidade de (re)organização dos processos pedagógicos e da escola na perspectiva do atendimento às demandas e culturas dos povos do campo[113]. O movimento de

[112] Informações no http://educampoparaense.com.br/. Acesso em: 12 fev. 2020.
[113] Histórico do FREC. Disponível em: http://educampoparaense.com.br/pagina.php?cat=156&noticia=479. Acesso em: 13 fev. 2020.

educação do campo tem sua gênese a partir da articulação de reivindicação dos direitos como aparece no relato:

> [...] a gente recorda que o movimento da educação do campo ele nasce reivindicando direitos e ele nasce protestando contra uma histórica de exclusão de direitos dos sujeitos que moram no campo, então protesta contra essa exclusão histórica e reivindica o direito à terra e à educação. E aí, a gente entende que essas palavras, terra e educação, na verdade, elas não são só terra, e não só educação, elas significam muito mais do que isso, é na verdade, uma reivindicação pelo conjunto de direitos sociais básicos, para viver com dignidade. Então, o movimento de educação do campo nessa região ela vem problematizar justamente isso, então ter o acesso à terra, ter o direito de permanecer nos territórios, mas não de qualquer jeito, que essa permanência seja com qualidade, tendo acesso a direitos sociais básicos, à estrada de qualidade, a serviço de comunicação, à escola e, não qualquer escola, mas uma escola que valorize o modo de vida, a cultura dos povos do campo e que não reforce essa ideia de que ser do campo é ser atrasado[...] (Maria Célia Vieira da Silva[114], 38 anos, professora da UNIFESSPA, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 14 de junho de 2019).

A educação do campo está ligada à organização dos territórios e problematiza a realidade das famílias no campo. É um desafio frente ao cenário que se tem de as escolas do campo possuírem as piores estruturas; dificuldades de acesso devido às condições das estradas; limite de comunicação; currículo descolado da realidade dos sujeitos; funcionamento das escolas através do ensino multisseriado[115]. A proposta da educação do campo é desconstruir a ideia de campo como lugar de atraso, pautar o projeto de vida construído pelos sujeitos em movimento. As ocupações e conquistas de territórios na região ampliaram o debate sobre a necessidade de se propor uma estrutura de educação do campo e criaram pauta para qualificar essas escolas. Necessidade de construção de escolas, melhoria das estradas e, principalmente, formação de educadores, já que o quadro de profissionais com graduação era reduzido e, em muitas escolas, inexistente, eram aspectos que precisavam ser discutidos. A demanda de formação de educadores do campo concretizou-se pelas parcerias com as Instituições de Ensino Superior. Os movimentos sociais do campo são fundamentais no processo de

[114] Foi professora do IFPA-CRMB no período de 2010 a 2015. Dentre as atribuições no campus, coordenou o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

[115] Turmas que funcionam com um professor para atender diversas séries do ensino fundamental na mesma sala de aula, atende alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Realidade ainda presente no estado do Pará, presente nas escolas do campo. "[...]Segundo o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos. A baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas. Além desses fatores, existem poucos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com nível superior. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes multisseriadas. Acesso em: 16 fev. 2020.

construção/consolidação da educação do campo, apresentando significativas contribuições, sendo a principal delas:

> [...] a principal contribuição dos Movimentos Sociais, no primeiro plano, é a organização do processo de luta pela terra, aqui nessa região, levando em consideração o alto índice de concentração de terra e o aumento da violência, então assim, desde a luta posseira, então você tinha já os conflitos de terra gerados pelos posseiros na região em enfrentamento direto com os fazendeiros, a maior parte das terras públicas[...] (Maria Raimunda César de Souza, 44 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 29 de janeiro de 2019).

Esse fragmento da fala da dirigente do MST evidencia o protagonismo dos Movimentos Sociais através das ocupações na região Sudeste do Pará, e por sua vez fazem parte do processo educativo, uma vez que as famílias se organizam internamente para garantir o funcionamento do acampamento, da educação, da segurança, da saúde e da cultura. Buscam assegurar as diversas pautas de conquistas de políticas públicas como a educação. A educação, por si só, não resolve os problemas de disputas de projeto. No entanto, ela pode contribuir significativamente com a formação. É preciso ter clareza sobre as propostas em embate para romper com os projetos de dominação que robustecem o capital. Pela educação, é possível fortalecer projetos de sociedade, como afirma Mészáros (2014) quando diz que o domínio crucial do capital ocorre pela educação, via "internalização" dos indivíduos, garantindo a reprodução social. As instituições formais de educação encaixam-se nesse processo de acordo com as tarefas que lhes são atribuídas. No entanto, "[...] apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação [...]" (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor). Vale ressaltar que a educação tratada aqui não é afirmada como salvadora ou capaz de transformação radical, mas é fundamental no processo de enfrentamento do sistema do capital como nas análises do autor feitas em reflexões anteriores sobre a formação na perspectiva socialista, explicitando a importância da educação para romper com a lógica do capital.

A concepção de educação, defendida pelo autor, não se limita à vida dos indivíduos, mas ao desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo. Por isso, é fundamental destacar que ela não se restringe à escola e/ou a práticas educacionais, requerendo um afastamento radical do que propõe o sistema do capital pelo capitalismo avançado. Para tanto, aprofunda-se a reflexão sobre educação considerando práticas educacionais desenvolvidas no passado, bem como concepções na perspectiva da transformação socialista. É a partir dessa concepção que a educação do campo objetiva à

transformação do projeto de campo, rompendo com a hegemonia que prevalece na lógica do grande capital com a expansão do agronegócio.

A partir disso, na perspectiva de transformação, constrói-se a educação do campo. Há avanços em torno do debate da concepção, da criação de cursos, da ampliação de parcerias dos movimentos sociais com as Instituições de ensino para concretização de uma formação na perspectiva de construção de uma consciência socialista. O processo é permeado por tensões e desafios, conforme exposto no primeiro capítulo, quando foram apresentadas reflexões sobre "Educação do Campo e a batalha das ideias" através da organização dos camponeses e da construção de uma formação capaz de fazer frente às contradições na dinâmica social. As análises são bases fundamentais que norteiam o processo histórico da região Sudeste do Pará, considerando suas especificidades como a de organização. Essa região enfrentou e enfrenta diversos desafios, sobretudo em relação às parcerias, pois a institucionalização limita a participação e o protagonismo dos movimentos sociais do campo conforme o relato:

> [...]a gente também teve muitas tensões e nessa tensões também os movimentos sociais eles são fundamentais porque as tensões, elas não são criadas, não eram criadas por vaidade, não eram tensões criadas por vaidades de intelectuais, vaidades teóricas, elas eram tensões criadas a partir de um vínculo direto com a necessidade dos sujeitos que moravam no campo, que viviam no campo[...] (Maria Raimunda César de Souza, 44 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 29 de janeiro de 2019).

Disputas e tensões fazem parte desse percurso e servem de experiência para o fortalecimento da educação do campo. Mas, não se restringem apenas à relação junto às instituições de ensino na oferta de formação de professores, mas também junto às secretarias municipais de educação, indo além de programas específicos de governo para a conquista de escolas do campo capazes de oferecer EJA, ensino fundamental e médio. Esse embate é permanente:

> [...] às vezes a gente usa só os programas, eu sempre gosto de frisar que a luta que a gente fez pelo direito a educação nas áreas de acampamento e assentamento na relação direta com as secretarias municipais de educação, ou seja, dentro do direito do processo de universalização da educação a gente está ali, sem forma de programa, por dentro da política pública direta. A gente fez muita luta [...] fazer relações e travar lutas mesmo de enfrentamento de níveis maiores, como ocupação de prefeitura, ocupação de secretaria de educação, ocupação de estrada, fechamento de estrada, montar escola no meio da pista. Então, assim tudo isso foram ações importantes para consolidação do que a gente hoje na região [...] (Maria Raimunda César de Souza, 44 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 29 de janeiro de 2019).

O relato destaca elementos fundamentais para o avanço e a consolidação da educação do campo na região, que extrapolam a conquista de programas que limitam a concepção de educação do campo. Os territórios são formados por escolas de ensino fundamental e médio, conduzidas pelas instituições governamentais, com currículos e matrizes pré-definidas. A disputa perpassa desde a composição de quadros dos profissionais para atuar nas escolas à (re)construção do currículo. Há frequente rotatividade de professores nas áreas, pois muitos deles prestam concurso para o campo com objetivo de se transferirem para a área urbana. Muitos profissionais estão formados em educação do campo, possuem saberes para atuarem nas escolas da área rural, mas os concursos não estão sendo disponibilizados a esses profissionais. Pela organização e pauta do sindicato, os municípios estão aderindo, aos poucos, a inserção de vagas a esses profissionais nos editais.

A reflexão da dirigente do MST reafirma a concepção de educação do campo a partir das análises de Caldart (2009), tratada anteriormente, sobre a gênese desse processo de discussão e construção das matrizes para contrapor à educação existente até então. Proposta cuja gênese advém da crítica à realidade vivida pelas populações do campo, pressupondo novas práticas a fim de transformar a realidade em curso. O avanço se dá com o enfrentamento nos mais diversos níveis para garantir desde a infraestrutura das escolas à formação dos educadores, como descrito na fala anterior de Maria Raimunda.

Freitas (2010) esclarece sobre a necessidade de se considerar a singularidade do campo, no caso, a educação e os conteúdos a serem trabalhados se diferirem dos desenvolvidos nos espaços urbanos, pela necessidade de (re)conhecer as relações que envolvem aspectos econômico e cultural e o trabalho como processo educativo. A partir desse cenário, observa-se o avanço da educação do campo na região Sudeste do Pará e várias foram as conquistas nessa caminhada. Os marcos foram sistematizados e apresentados na Plenária do FREC, no dia 22 de agosto de 2019, conforme quadro a seguir:

Quadro 05 - Marcos da educação do campo na região Sudeste do Pará

MARCO	**ANO**
Criação da Escola Família Agrícola de Marabá	1996
Início da Licenciatura em Ciências Agrárias na UFPA	1999
Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Alfabetização de Agricultores (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	1999-2001
Projeto de Escolarização de Monitores para Elevação de Escolaridade 5ª a 8ª séries (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	1999-2001
Projeto de Formação de Professores com Curso de Ensino Médio Magistério (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	2001-2004
I Conferência Regional de Educação do Campo	2001
Projeto Saberes da Terra (UFPA/IFPA/MUNICÍPIO/ESTADO)	2005

Criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará	2005
II Conferência Regional da Educação do Campo	2005
Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Elevação de Escolaridade Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EFA)	2003-2006
Projeto de formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com duas turmas (PRONERA- EFA)	2003-2007 e 2005-2009
III Conferência Regional de Educação do Campo	2007
Projeto de Curso de Graduação em Agronomia (PRONERA-parceria INCRA/UFPA/MST)	2004-2008
Projeto de Curso de Graduação em Pedagogia do Campo (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/FETAGRI)	2005-2011
Criação do IFPA-Campus Rural de Marabá	2008
IV Conferência Regional de Educação do Campo	2009
Criação do Curso Regular de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA	2009
Projeto PROCAMPO- Licenciatura em Educação do Campo- IFPA/CRMB	2009-2014
Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia- "Sabres da Terra" (UFPA/SEMED/FREC)	2009
V Conferência Regional de Educação do Campo	2011
Criação do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio para Populações Indígenas- IFPA-CRMB	2011
Criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2013
Reativação da Escola Família Agrícola de Marabá	2014
Criação dos Polos do IFPA- Campus Rural de Marabá	2015
Criação do curso regular da Licenciatura em Educação do Campo e do Curso Tecnólogo em Agroecologia do IFPA-Campus Rural de Marabá	2017
Projeto de Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo - Residência Agrária (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST)	2005-2007, 2011-2012, 2013-2015
Projeto de Curso de Graduação em Direito (PRONERA- parceria INCRA/UNIFESSPA/MST)	2016

Fonte: quadro construído a partir da exposição do professor Dalcione Marinho na Plenária do FREC, realizada no dia 22 de agosto de 2019, em Marabá, além de pesquisas da autora.

O quadro demonstra o avanço das conquistas no processo de formação na região Sudeste do Pará, através da organização dos movimentos sociais do campo em parceria com a Universidade Federal do Pará-Campus Marabá, atualmente UNIFESSPA, com o INCRA e depois com o IFPA-CRMB. O projeto inicial se desenvolveu com a EJA, realizadando a alfabetização, pois os territórios apresentavam alto índice de analfabetos nas áreas de acampamentos e assentamentos.

A escolarização dos sujeitos através da EJA, do ensino fundamental e do magistério como uma das ações iniciais no processo de formação dos sujeitos do campo na região foi de fundamental importância para o avanço da educação do campo; uma educação baseada em princípios e valores pautados na realidade camponesa.

Além da formação de educadores, a pauta propõe a formação de técnicos a fim de atender às necessidades da assistência técnica na região. À medida que avança a organização pelos movimentos sociais, com os acampamentos e as negociações com as Instituições governamentais, novos cursos são implantados por meio de parcerias. As escolas que eram

conduzidas por educadores com apenas o ensino fundamental e/ou médio foram sendo ocupadas por profissionais com graduação em diversas áreas do conhecimento, capacitados por cursos ofertados como o PRONERA.

A preocupação com o processo de formação da educação do campo se deu na perspectiva de qualificar educadores e educadoras do campo e profissionais da assistência técnica. Os professores e professoras atuam como educadores do campo na relação direta com as famílias, na produção e nas atividades de cunho social. Para atuação dos professores, exigiu-se conhecimentos e metodologias adequadas para que possam atuar diretamente com os sujeitos do campo. Visando fortalecer a educação do campo, criou-se o FREC. Esse fórum fomenta o debate sobre essa educação, sobre as alianças entre os movimentos sociais e as Instituições governamentais por plenárias, reuniões, várias articulações, conferências, espaços de reflexões, de partilha das práticas oriundas de reivindicações, denúncias e anúncios. Dentre os eventos realizados, destaca-se a V Conferência Regional de Educação do Campo, realizada em 2011, com o tema Agroecologia, Educação do Campo e Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES), que foi bastante pertinente, pois o IFPA-CRMB estava começando a atuar na formação técnica profissional com jovens das populações do campo e a agroecologia foi o principal foco dessa formação, além da reflexão sobre a assistência técnica e os rumos a serem tomados sobre ela na região. Esse momento contou com a participação dos estudantes do IFPA-CRMB, primeira turma, composta em 2009, os quais realizaram místicas e participaram de debates e reflexões nos coletivos. Seguem alguns registros dos principais momentos.

Fotografia 03 - Mística de abertura da conferência. Estudantes do IFPA-CRMB-Turma 2009

Fonte: Disponível no *Facebook* de Carlos Henrique Araújo Chaves, 2011.

A fotografia expressa momento importante do evento, pois a mística era um dos momentos mais esperados e que os estudantes se envolviam desde a concepção/criação à realização, com muita poesia e música sempre referindo ao tema a ser discutido na programação. Esses espaços sempre contribuíram com a formação dos estudantes do curso técnico.

Envolvidos diretamente na organização do evento, os estudantes também se responsabilizaram pela animação durante toda a Conferência, como expressa a imagem a seguir:

Fotografia 04 - Animação da V Conferência de Educação do Campo. Parte dos estudantes da turma 2009 do IFPA-CRMB

Fonte: Glauco Brito Filho, 2011.

Esses registros são fundamentais como parte do processo de formação, que extrapola a sala de aula. Revela a importância do envolvimento com o Fórum Regional de Educação do Campo como espaço de fortalecimento e qualidade da educação do campo. A conferência apresentou um documento final[116], estruturado por tópicos, com denúncias, demandas, reivindicações e proposições como encaminhamento aos órgãos governamentais. A educação do campo e agroecologia é apresentada como uma das importantes demandas, por isso apresentam nesse documento que "a escola precisa ajudar a mudar a matriz produtiva hegemônica para a perspectiva agroecológica". Esse é um desafio que abrange todas as escolas do campo, não apenas as de formação técnica profissional.

A construção na região tem uma longa trajetória fundamentada nos princípios e valores da educação popular, da organização e materialização de diversos espaços junto aos sujeitos do campo e no reconhecimento dos saberes tradicionais. A formação parte da compreensão do projeto de campo na perspectiva de vida, com o sistema de produção baseado nos princípios da agroecologia. As preocupações são várias quando se propõem outras formas de vida no campo:

> [...] será que vai ter o estabelecimento da agricultura familiar, o território da agricultura familiar na nossa região? Qual é o sistema de produção, os sistemas de produção que a agricultura familiar vai montar para se estabelecer não é mais para se instalar, para conquistar, pra iniciar, não, para se estabelecer e impor seu território, sua política aqui no Sul e Sudeste do Pará que ela tem condições de fazer isso. Então qual é o sistema de produção que ela vai montar própria para Amazônia Oriental?

[116] Anexo E- Documento Final da V Conferência de Educação do Campo- FREC.

> (Emmanuel Wambergue, 74 anos, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 13 de junho de 2019).

Esse questionamento é pertinente e sempre esteve presente nos debates. O processo de formação pela educação do campo e da assistência técnica deve pensar e propor o desenvolvimento dos territórios, indagando quais sistemas de produção são viáveis para o avanço da agricultura camponesa familiar a partir do bioma amazônico. Pensar e propor possibilidades e alternativas pautadas na produção do campo é o caminho. As questões citadas devem permear as matrizes curriculares dos cursos, desde as escolas de ensino fundamental à pós-graduação, embasadas na tríade: campo-política pública-educação, extrapolando o campo conceitual com ações para a materialização das propostas. É possível problematizar, discutir e experimentar essa tríade, através dos cursos em alternância pedagógica, uma vez que o Tempo Comunidade com as pesquisas feitas gera análise-síntese-análise e criação de experimentos.

Conforme Caldart (2009) explicitou sobre as características da educação do campo, elas que devem ser analisadas tendo em vista a contradição não apenas em nível pedagógico e, sim, no âmbito da luta de classes, abrangendo as várias dimensões da realidade em questão como evidenciadas nos relatos dos entrevistados. O marco histórico da educação do campo na região Sudeste do Pará articula-se ao movimento nacional, mas constrói também seu próprio percurso, cujo objetivo é a elaboração de uma nova base epistemológica conforme análises de Munarin (2006), feitas no capítulo anterior. Uma base capaz de superar o paradigma dominante que sempre defendeu o campo como lugar de atraso.

Esse contexto histórico permitiu o avanço da institucionalização da educação do campo com a criação do curso regular de licenciatura em educação do campo da UNIFESSPA, antiga UFPA-Campus Marabá, e a implantação do IFPA-CRMB para atender à demanda do campo a partir das contradições da região.

2.5 Instituto Federal do Pará-Campus Rural de Marabá: conquistas, desafios e possibilidades na formação técnica profissional

O IFPA-CRMB, fruto de lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, é parte de uma política do governo federal que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No final de 2005, a

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL/SETEC/MEC) criou o Plano de Expansão dos IFs com objetivo de implantar por todo território nacional[117].

Para o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, na época, Eliezer Moreira Pacheco[118], a criação dos Institutos Federais foi uma grande inovação com base em conceito de educação profissional e tecnológica[119]. Afirma ainda que esses Institutos são espaços fundamentais para a construção de caminhos que almejem o desenvolvimento local e regional, a partir da articulação com outras políticas sociais, tendo como eixo o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva de formação acadêmica e de preparação para o trabalho (compreendendo-o no sentido histórico e ontológico). Espaços também para desenvolver uma formação contextualizada capaz de potencializar a ação humana. A concepção explicitada pelo gestor da época não se contrapõe às falas dos dirigentes dos movimentos sociais, conforme já apresentadas, quando da defesa da formação dos jovens camponeses em sua essência.

A partir da aprovação da lei mencionada, o *site* o MEC[120] veiculou as seguintes informações: em 2019, foram criadas mais de 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II. O IFPA é composto por 18 campi, dentre eles o Campus Rural de Marabá, que se diferencia dos demais por ter sido criado como pauta específica dos camponeses para atender aos jovens oriundos das áreas rurais. O IFPA-CRMB se diferencia dos demais pela proposta pedagógica, que ocorre por alternância pedagógica, e construção do processo de implantação da formação no Sudeste do Pará em meio a disputas e tensões relativas ao projeto de campo:

> [...] O IFPA- Campus Rural de Marabá nasce da reivindicação dos camponeses para a consolidação e fortalecimento dos territórios camponeses da Região, mas como a terra aqui é um grande campo de disputa de poder, nesse momento também a Escola

[117] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 04 jan. de 2021.

[118] Graduado em história pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, tem mestrado na mesma área, além de especialização em Ciências Políticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recebeu título de Doutor Honoris Causa pelo Instituto Federal do Acre, atuou como Secretário de Educação na Prefeitura de Porto Alegre/RS, foi Presidente do IPE/RS e do Instituto de Previdência e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação da Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social do Ministério de Ciência e Tecnologia e Inclusão Social (MCTI). Entre 2003 e 2004, foi secretário municipal de educação de Porto Alegre/RS e Presidente da UNDIME/RS 2013/2015. Foi secretário municipal da educação no município de Canoas/RS. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/3257287/eliezer-moreira-pacheco. Acesso em: 04 jan. 2021.

[119] O secretário traz essa afirmação em um artigo sem data intitulado: *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

[120] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 04 jan. 2021.

> Agrotécnica passa a ser um território de disputa, antes mesmo de sair do papel, na aprovação ainda. Daí a disputa foi entre os latifundiários da região, as grandes empresas da região, empresas de mineração, o agronegócio, os grandes fazendeiros. Eles foram se aproximando e aí começaram também a namorar essa nossa conquista, assediar, a gente foi vivendo momentos de muito assédio [...]. (Maria Raimunda César de Souza, militante do MST. Entrevista cedida em 29 de janeiro de 2019).

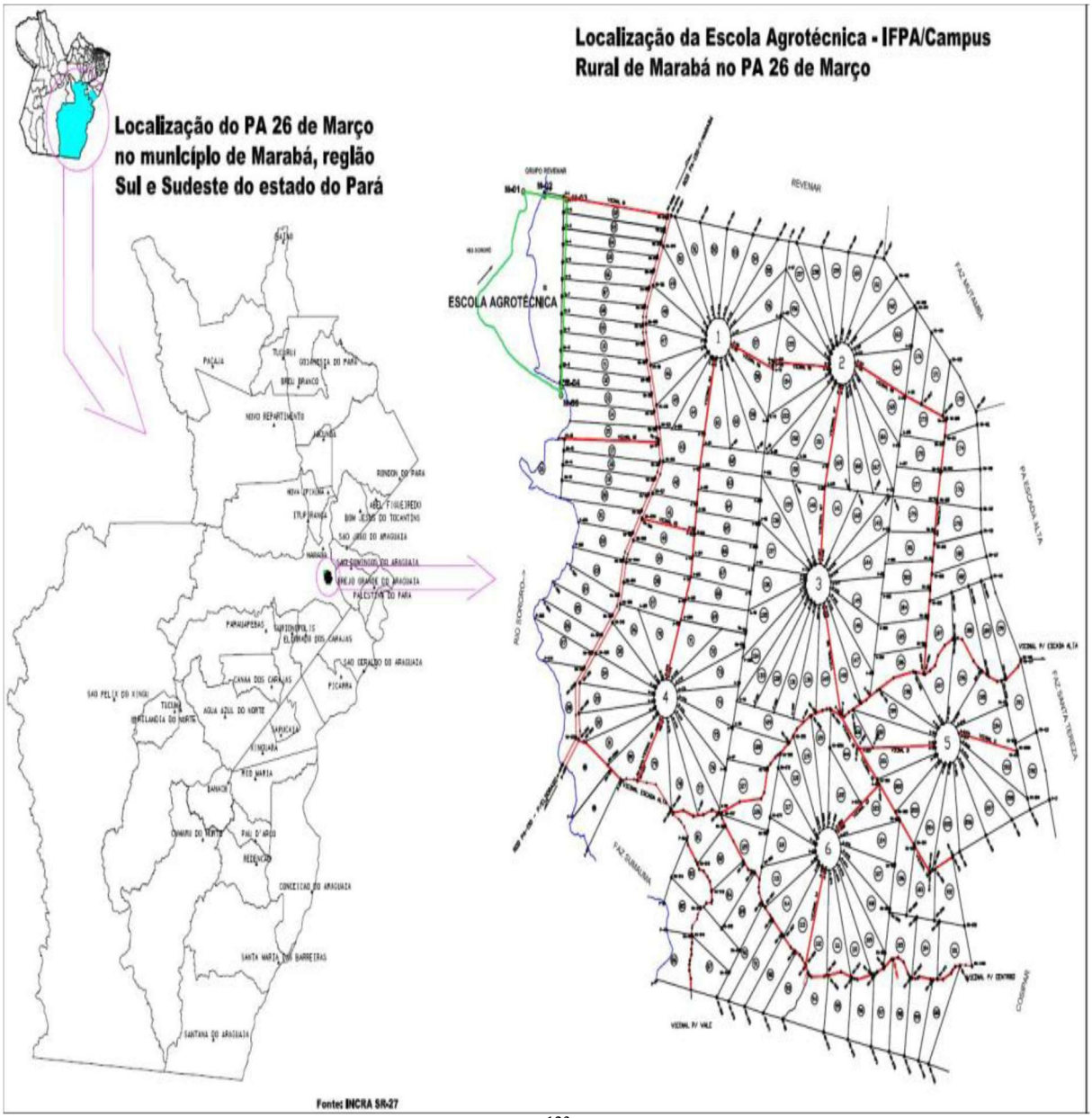
A implantação dessa instituição colocou em pauta a formação do jovem a partir das experiências em curso na região Sudeste do Pará, experiências baseadas na alternância pedagógica e em princípios da agroecologia, visando contribuir com o "desenvolvimento" do campo na região, a exemplo das EFRs. Essa implantação gerou conflito com os projetos de campo em desenvolvimento como a expansão da mineração, da pecuária e do monocultivo da soja cujo crescimento tem sido gradativo no estado. Realizar a formação de jovens a partir de uma matriz curricular capaz de se contrapor aos grandes projetos econômicos do agronegócio provocou a classe dominante, os grandes proprietários de terra e as grandes empresas. Por mais que a instituição seja espaço de formação, gerou preocupação e discórdia.

Com a implantação e a estruturação do campus, diversos cursos foram criados: a) Técnico de Agroecologia Integrado ao Ensino Médio para os Povos Indígenas do Sudeste Paraense[121]; b) Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente[122]; c) Técnico em Agroindústria na modalidade subsequente; d) Licenciatura Plena em Educação do Campo; e) Superior de Tecnologia em Agroecologia; f) Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Prefeitura Municipal de Marabá; g) Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia; h) Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo; i) Especialização em Recuperação de Áreas Degradas e Alteradas.

O IFPA-CRMB localiza-se no Assentamento 26 de março, a 25 km de Marabá, no sentido Eldorado do Carajás, numa de área de 354 hectares e surge de uma demanda específica das populações do campo, resultado da atuação dos movimentos sociais junto ao governo federal. Negociação que durou dez anos. A localização do campus pode ser vista no mapa abaixo:

[121] Curso construído para atender à demanda dos povos indígenas da região Sudeste do Pará.
[122] Todos os cursos na modalidade subsequente são para quem já possui ensino médio.

Mapa 05 - Localização do Campus Rural de Marabá

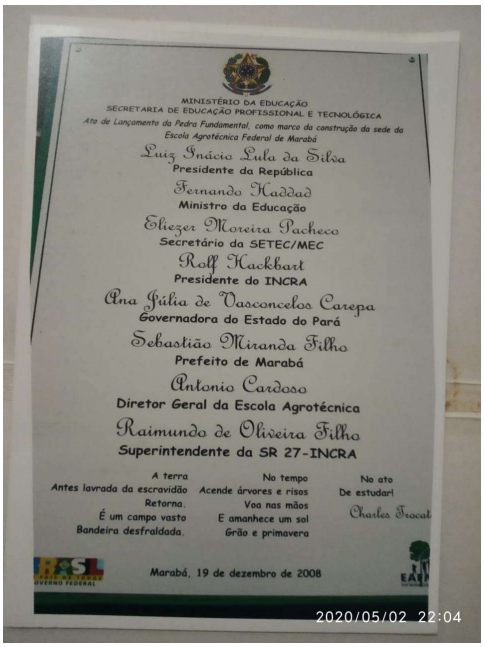


Fonte: Diagnóstico do Meio Biofísico do CRMB, 2010[123].

Definida a área, a pedra fundamental foi implantada no dia 19 de dezembro de 2008, contando com a participação do governo do estado e dos movimentos sociais. Um dos momentos mais esperados pelos Movimentos Sociais do Campo.

[123] Em 2010, uma equipe de professores do IFPA-CRMB elaborou um Diagnóstico do Meio Biofísico da área total do campus para definir as atividades práticas e os implementos a serem desenvolvidos com as turmas e a diretoria de extensão.

Fotografias 05 e 06 - Ato de lançamento da pedra fundamental do IFPA-CRMB, em 19 de dezembro de 2008, com a presença da governadora do estado Ana Júlia Carepa



Fonte: Acervo da secretaria do MST-PA.

Esse ato político foi marcado pela presença dos camponeses, sobretudo do Assentamento 26 de março, quando também conquistavam, judicialmente, a desapropriação da área depois de longa jornada de 10 anos de acampamento. Esse território que por um longo tempo foi marcado pelo trabalho escravo e crime ambiental sob domínio do latifúndio da família Mutran.

A partir de então, o campus foi construído com infraestrutura para atender à formação em alternância pedagógica, com disponibilidade, além de salas de aula e espaço administrativo, de alojamentos: a) masculino, com capacidade para 160 estudantes, sendo cada quarto com oito camas; b) feminino, com capacidade para 140 estudantes, sendo dez camas por quarto. O

campus contou ainda com: laboratórios de solos, de biologia, de informática, de química, de física, de geoprocessamento; uma biblioteca; um refeitório; cinco casas de apoio; um prédio de Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA); UNIEPEs dentre outros, conforme ilustra a imagem aérea:

Fotografia 07 - Vista área do IFPA-Campus Rural de Marabá

Fonte: Sky Lira Imagens Aéreas, 2017.

A formação técnica profissional, através da alternância pedagógica, exige boa infraestrutura para garantir a qualidade do curso. Isso envolve uma discussão antiga, pois, conforme Gramsci (2001, p. 37), ao tratar da escola de tempo integral a descreve da seguinte forma: "[...] esse tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. [...]". O autor se refere à realidade da Itália quando discute sobre escola unitária, mas essa discussão se aproxima da proposta de formação dos Institutos Federais que ofertam cursos integrados, em realidades diversas, assim como os de alternância pedagógica. O IFPA-CRMB foi, aos poucos, construindo outros espaços de acordo com a necessidade e demanda do público.

Uma grande conquista foi a construção do DASCA[124], espaço equipado para atendimento à saúde, com equipe de médico, psicólogos, assistentes sociais e enfermeiras. A

[124] Faz parte da Política de Assistência à Saúde da Comunidade Acadêmica. "Tem o objetivo de realizar ações e atendimentos individuais e coletivos, no sentido de prevenir agravos e promover à atenção a saúde dos servidores e educandos de acordo com as peculiaridades e necessidades apresentadas em âmbito institucional e regional. Considerando as condições de bem estar dos educandos e servidores e as situações conflituosas de cunho pessoal, político, familiar e social que os envolvem e prejudica o processo de ensino- aprendizagem e produtividade no trabalho" (IFPA-CRMB, 2017, p. 106). A equipe atual é formada por: um médico, uma enfermeira, duas técnicas em enfermagem, um assistente social, uma psicóloga, uma nutricionista e um educador físico. A questão do

infraestrutura é uma das melhores do IFPA como um todo, conforme demonstram imagens a seguir

Fotografia 08 - Prédio do Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA)

Fonte: Sky Lira Imagens Aéreas, 2017.

Fotografia 09 - Espaço interno de atendimento no DASCA

Fonte: Deusanete Pinto Machado, 2018.

A garantia de espaços adequados exige luta. Além de prédios, é importante a composição da área em sua totalidade para realização de estudos e experimentos. Nesse sentido, salienta-se que o IFPA-CRMB dispõe de uma área composta de vegetação

cuidado com a saúde dos estudantes sempre foi desafio para os profissionais, pois o campus fica distante da sede de Marabá, local que disponibiliza condições de atendimento em caso de urgência. Além disso, não existe ambulância à disposição, os motoristas ficam de aviso para casos de emergência.

diversificada, localiza-se à margem direita do rio Sororó, possui um igarapé (Macário) que corta um trecho do terreno, sendo ambos permanentes, possui também uma reserva florestal (plantada) de castanheiras, seringueiras e cafeeiros, além de capoeiras, matas ciliares, pastagens em terra firme e em área de baixão (IFPA-CRMB, 2010b) conforme demonstra a imagem a seguir:

Fotografia 10 - Cobertura vegetal da área de 354 hectares IFPA-CRMB, demarcada em amarelo

Fonte: Claudionisio Souza, via *Google Earth*, em 11 de abril de 2019.

Através de articulação e parcerias, o campus foi implantado, dando início à formação dos jovens oriundos das áreas do campo: assentamentos, acampamentos e comunidades rurais da região. Dos 14 dirigentes dos movimentos sociais do campo entrevistados, 100% reconhecem o IFPA-CRMB como uma conquista das organizações dos camponeses da região, resultado de numa longa jornada de reivindicações junto ao governo federal. Esses dirigentes reafirmam também experiências anteriores que embasaram a proposta de formação do campus, mas com adequações/reformulações. Alguns fragmentos ilustram essa pauta específica:

> [...] o Campus Rural, ele vem de uma luta, surge a partir de um processo de consolidação dos Assentamentos de Reforma Agrária da Região, mas principalmente de uma reflexão a partir da Assistência Técnica na Região, dos desenvolvimentos dos assentamentos. Ele foi criado para dar conta desse processo de desenvolvimento dos assentamentos na região, um profissional que desse conta de fazer uma assessoria técnica, política na agricultura camponesa nessa região do Sul e Sudeste do Pará [...] (Maria Raimunda César de Souza[125], 45 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 29 de janeiro de 2019).

[125] Dirigente Estadual do MST-Pará, acompanhou todo o processo de conquista do IFPA-CRMB.

> [...] Dizer que a nossa fundação foi uma das que mais alimentou essa estrutura, que antes os técnicos formados nessa região era pela FATA e quando virou essa questão de um projeto público do governo federal a experiência que a gente tinha na FATA foi para o Campus Rural de Marabá, onde os filhos dos trabalhadores possam estudar. Antes, era na FATA, hoje alguns companheiros que têm e que querem, filho de trabalhador com aval da própria família, filho de assentado e outros demais até acampados, se for possível, porque tudo é uma massa de trabalhadores que a gente luta para que esses companheiros possam estar realizando os seus sonhos[...] (Antonio Gomes, diretor regional da FETAGRI Sudeste do Pará, membro do Conselho Diretor-IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 25 de julho de 2019).

> [...] A FATA nós achamos que não foi suficiente, começamos discutir outra forma de centralizar a Universidade. Nesse tempo, só tinha o Campus Rondon e aqui em Marabá, depois o campus 1, que foi um avanço já bem melhor, e depois criou o IFPA. O Instituto foi criado por uma luta do MST, a FETAGRI, a FETRAF. Nós reivindicávamos isso há mais de 10 anos para que os nossos filhos se formassem em técnico agrícola, em engenheiro agrônomo, e curso superior. O IFPA veio colaborar muito com isso, veio colaborar muito! [...] (Francisco Ferreira de Carvalho[126], 42 anos, diretor da FETRAF-Marabá, ex-membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 29 de julho de 2019).

Esses relatos são de dirigentes dos movimentos sociais do campo que acompanharam o processo de conquista do IFPA-CRMB, que participaram das reuniões junto aos órgãos governamentais. Constata-se, como apresentado no capítulo anterior, a partir das análises de Stédile (2012) sobre os programas de Reforma Agrária, que houve avanços na pauta no trajeto histórico, uma vez que, inicialmente, os movimentos visavam à conquista da terra para o exercício do trabalho. A partir das necessidades de consolidar os projetos de assentamentos, as exigências e as reivindicações se ampliaram. Atualmente, a educação está entre as prioridades, principalmente no Programa da Reforma Agrária Popular. Ela compõe seus princípios e fundamentos.

A proposta de criação, inicialmente da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, apresenta-se no auge da assistência técnica, com demanda de profissionais como técnico em agropecuária, pois a região dispunha de poucos. Muitos vieram do Nordeste[127] para atuar no Projeto LUMIAR[128], com a criação de diversas cooperativas visando atender às demandas dos

[126] Conhecido com Chico da Cib, participou das CEBs, foi dirigente da FETAGRI, um dos fundadores da FETRAF no Sudeste do Pará.

[127] Muitos técnicos em agropecuária que atuaram no Projeto LUMIAR vieram do Nordeste para suprir a necessidade da região. Um dos desafios para a atuação desses profissionais foi a compreensão do bioma amazônico, que possui realidade completamente diferente dos demais. Depois de um certo tempo, esses técnicos foram se organizando na região e criando prestadoras de serviços.

[128] O Projeto LUMIAR funcionou entre os anos de 1997-2000. De acordo com Marinho et al. (1999, p. 98), "[...] o Projeto LUMIAR foi criado para fornecer assistência técnica aos agricultores assentados pelo INCRA. Ele tem como objetivo geral *viabilizar os assentamentos, tornando-os unidades de produção estruturadas, inseridas de forma competitiva no processo de produção, voltadas para o mercado, integradas à dinâmica do desenvolvimento municipal e regional. (*INCRA, 1997). A sua criação ocorreu a partir da constatação da insuficiência e inadequação dos serviços de assistência prestados pela extensão rural estatal e da necessidade de melhoria das condições de vida e da viabilidade econômica dos assentamentos". O trabalho desenvolvido no LUMIAR era interdisciplinar, formado por profissionais da área das agrárias, engenheiros e técnicos agrícolas e diversos profissionais das

assentamentos de reforma agrária. Com as mudanças, depois da extinção do projeto, o INCRA criou, em 2004, a ATES e a demanda continuou com a expansão das prestadoras de serviços atuando em diversos territórios na região.

Como os dirigentes destacaram, já havia um processo de formação desenvolvido pela FATA que era limitado, não atendia à demanda de todos os movimentos sociais e de toda a região. Além da carência de profissionais da área técnica, a expansão territorial dos assentamentos de reforma agrária gerou a pauta de criação da Escola Técnica Federal de Marabá conforme destaca a dirigente do MST-PA:

> [...] Exatamente por isso, por a gente ser um território, naquela época com mais de 500 Assentamentos aqui na região Sul e Sudeste do Pará, de ser um território camponês, [...] a economia aqui na região Sul e Sudeste gira em torno da agricultura, de um processo avançado de desterritorialização desses camponeses[...]. (Maria Raimunda César, 44 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 29 de janeiro de 2019).

Em 2008, cria-se a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, no mesmo período de implantação dos Institutos Federais, pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transforma-se no IFPA-CRMB. A proposta inicial para vincular a formação ofertada à assistência técnica não se fortaleceu, ao mesmo tempo houve o desmonte da ATES e da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Com isso, buscou-se realizar a formação dos jovens por programas[129] ofertados via INCRA, na perspectiva da criação de agroindústrias, parcerias com empresas para garantir a inserção dos egressos nas atividades potencializadas pela formação. Várias articulações e negociações passaram a ocorrer por meio da coordenação nacional do PRONERA. Todavia não houve avanço em relação a isso e logo ocorreu o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Como resultado, os programas foram sofrendo cortes e até mesmo sendo extintos. O campus, no entanto, instalou-se seguindo as propostas e contribuições dos movimentos sociais com objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária na região. De acordo com o primeiro PPP do campus:

---

humanas. O acompanhamento às famílias não se restringia à questão técnica, mas envolvia a questão político-econômico e social.

[129] A exemplo, conforme descrição do site: "**Terra Sol** é um programa de **fomento à agroindustrialização e à comercialização** por meio da elaboração de planos de negócios, pesquisa de mercado, consultorias, capacitação em viabilidade econômica, além de gestão e implantação/recuperação/ampliação de agroindústrias. Atividades não agrícolas - como turismo rural, artesanato e agroecologia - também são apoiadas" que tem como: "**Objetivo geral:** Implantação e/ou modernização de empreendimentos coletivos agroindustriais em assentamento da reforma agrária, criados ou reconhecidos pelo Incra, em todo o território nacional". Disponível em: http://www.incra.gov.br/pt/terra-forte.html Acesso em: 11 maio 2020.

> [...] a Agrotécnica de Marabá surge, também, como uma forma de contribuir com o Programa Nacional de Reforma Agrária, especialmente no tocante a formação de profissionais e construção de conhecimentos capazes de apoiarem efetivamente as demandas da Agricultura Familiar e Comunitária. (IFPA-CRMB, 2010, p. 13).

A demanda da necessidade de criação da Escola Agrotécnica estava bem definida entre os movimentos sociais: atender às famílias que atuam com agricultura camponesa familiar, reforçar a assistência técnica na região, qualificar os filhos e as filhas dos camponeses, não só das áreas de assentamentos, mas também das comunidades rurais. O processo seguiu marcado por tensões, pois a institucionalização é regida por normas e regras que, muitas vezes, dificultam o avanço das ações e o protagonismo dos sujeitos. Para os movimentos sociais do campo, o IFPA-CRMB é um avanço, uma vez que a proposta consiste na universalização do ensino, fortalecendo as escolas do campo, ofertando cursos e ampliando as instituições que atuam na região. A garantia da escolarização, via estado, é necessária, porém relações dificultam avanços, como demonstra o trecho a seguir:

> Então, quando a gente exige que o estado seja o implementador da política de educação do campo, a gente não está exigindo que ele construa a concepção da educação do campo, a gente está exigindo que a matriz ou as concepções da educação oferecida para os camponeses seja feita pelos camponeses e com participação ativa dos camponeses. Essa é a diferença de quando a gente exige mais estado com participação popular. **Então a institucionalização,** e tem ocorrido, ela tem acirrado as disputas porque seria muito confortável para nós, ah, não vamos então fazer os nossos processos separados e abrir mão dessa disputa que é o campus rural, que é a educação pública desse país[...]. (Pablo Carvalho Neri, 24 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 06 de agosto de 2019, grifo nosso).

A criação do IFPA-CRMB gerou disputa. O protagonismo dos camponeses é uma exigência dos movimentos sociais do campo nos espaços de escolarização das instituições governamentais como forma de construir o currículo vinculado à realidade, de garantir o maior número dos sujeitos nesses espaços, seja de ensino médio, graduação e/ou pós-graduação. As tensões se deram em diversos níveis, por relações desencadeadas com o avanço da institucionalização. Disputa que exigiu maior inserção e acompanhamento dos representantes dos movimentos sociais em todos os processos, na UNIFESSPA e no IFPA-CRMB, em suas diversas ações como: construção e (re)construção do Projeto Político Pedagógico do Campus; Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC); acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade; participação nas coordenações pedagógicas; participação no CONDIR. Situação que ainda não é tranquila, pois

> [...] para nós é uma dificuldade acompanhar o Tempo Comunidade do campus rural, desde que esse elemento da educação do campo foi se institucionalizando, como a gente tem dificuldade do tempo de acompanhar o curso de licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, mas a gente também sabe que a forma como a gente tem que disputar os recursos públicos, o conhecimento e a concepção de educação. Então, ela tem esse limite, se a gente não ficar de olho aberto a gente cai na mão do gato, de novo, mas a gente também acha que a gente não tem que retroceder e a gente tem que aprofundar esse elemento da educação do campo para dentro do estado, disputando as concepções de educação, não apenas a nossa escola ou a formação de uma turma outra, mas a concepção geral da educação. (Pablo Carvalho Neri, 24 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 06 de agosto de 2019).

O acompanhamento das atividades e/ou das ações pelos representantes dos movimentos sociais é importante no processo de formação dos jovens, mesmo que isso seja desafiante. A maior inserção aconteceu junto à primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em 2009, quando o coletivo composto dos representantes dos movimentos sociais do campo desenvolvia atividades com a turma por meio de seminários, reuniões, oficinas e assembleias planejadas juntamente com a coordenação pedagógica do curso. Foram diversos os momentos de formação. Com a inserção das outras turmas, em 2014 e 2015, as atividades em parcerias deixaram de acontecer.

Outro momento importante na criação do IFPA-CRMB pelas parcerias foi a construção do PPP, considerado o primeiro desafio que foi coordenado pelo FREC em conjunto com representantes de todos os movimentos sociais do campo. O debate coletivo definiu a missão, a filosofia, a concepção de educação e a alternância pedagógica na oferta de todos os cursos do IFPA-CRMB. Diversos sujeitos participaram desse processo conforme relato:

> A construção do Projeto Político Pedagógico do CRMB se deu de forma participativa, envolvendo os movimentos sociais, professores, alunos e demais servidores desse campus. Foi um longo e proveitoso processo onde todos tiveram a oportunidade de colocar as suas ideias e experiências para que o novo campus pudesse ser construído de forma diferente do tradicional, quebrando a hegemonia dominante, promovendo os conhecimentos, valores e a cultura dos povos do campo. (Antônio Cardoso[130], 70 anos, primeiro diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida via *e-mail* em 06 de maio de 2019).

A construção do PPP foi um momento rico, em que reflexões e debates resultaram na sistematização de documento feito coletivamente. No entanto, reformulações, reflexões e avaliações sofreram modificações e a participação da sociedade civil se fragiliza no percurso

[130] Foi o primeiro diretor do IFPA-CRMB, indicado pelo FREC, em conjunto com os movimentos sociais. A indicação se deu em função da experiência do professor na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, que atuou na gestão, além de atuar na Faculdade de Ciências Agrária do Pará (FCAP), atualmente Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

da instituição. São várias as transformações do IFPA-CRMB nos anos de criação, porém os representantes dos movimentos sociais consideram essa instituição de ensino importante para as famílias, especialmente para os jovens das comunidades rurais, mas que ainda precisa avançar segundo relato do dirigente:

> Então, o que tenho a dizer que esse processo de 10 anos de luta, além de ser uma grande necessidade pra região, a escola, ela é algo importantíssimo, ela é muito importante pra um processo de continuidade dos agricultores nos assentamentos... Precisa melhorar muita coisa, mas hoje eu já posso dizer que é a melhor escola que tem nessa região Sul e Sudeste do Pará, para filhos de agricultores não existe outra [...] **foi a maior conquista já conseguida pelos movimentos sociais, além da terra, foi Instituto Federal, hoje Campus Rural de Marabá**. (Francisco Alves de Souza[131], 42 anos, membro da CPT e da executiva do FREC, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 10 de julho de 2019, grifo nosso).

Essa fala, reafirma a importância da formação com objetivo de fortalecimento e permanência dos camponeses nas áreas rurais por meio do trabalho desenvolvido no campo. O investimento na formação dos jovens é de fundamental importância.

> [...] A importância do campus rural ela é fundamental para nós, primeiro que o campus é especificamente para os camponeses, os filhos de camponeses, eu falo para os camponeses porque não tem idade, qualquer um pode estudar. Mas, a gente trabalha muito mais com os **filhos dos camponeses que são a juventude que estão se formando, os camponeses mais experientes não querem sair do seu lote**. Mas, é aberto para todo o público[...] eu avalio que o espaço continua em **disputa da proposta pedagógica**, **do espaço físico, também**. E assim, no geral, tudo está em disputa, tudo está em disputa[...]. (Izabel Rodrigues Lopes Filha, 54 anos, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-Pará, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019, grifo nosso).

> [...] é uma honra para nós em ter o espaço aonde os filhos dos trabalhadores possam estar estudando e se formando talvez não a médico, mas a estrutura básica como o curso técnico para que cada um possa **pelo menos estar administrando o lote da sua família,** porque de qualquer forma esses companheiros, que talvez lutaram tanto, que hoje não estão mais do nosso lado, mas foi quem deu a vida por esse Campus Rural de Marabá para que ele fosse estruturado [...]. (Antônio Gomes, diretor regional da FETAGRI Sudeste do Pará, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

As falas evidenciam a importância do campus e da formação para os jovens, bem como o processo permanente de disputa frente à proposta pedagógica e ao espaço, pois o que está em foco é um projeto de campo. A proposta pedagógica é fundamental para esse enfrentamento como mostra Caldart (2015) quando discorre sobre a educação na perspectiva socialista, vista no capítulo anterior, em que afirmou que precisamos ser radicais, ir às raízes para compreender

[131] Conhecido como Chiquinho da CPT. Atuou no Sul do Pará e, atualmente, está em Marabá. Possui experiência com agroecologia e Casa Familiar Agrícola.

e avançar nas ações. Assim, o espaço de formação como fortalecimento organizações é uma grande possibilidade:

> [...] Eu acho que **se tivesse trabalhado uma lógica de fortalecimento das organizações**, na participação direta e da massificação dos camponeses estudando, inclusive em mais cursos do que o que existe hoje, acho que a defesa do campus seria outra para o enfrentamento atual da desestruturação da educação. Em especial, da educação do campo [...]. (Giselda Coelho Pereira, 45 anos, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-PA, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019, grifo nosso).

Os depoimentos explicitam o reconhecimento da instituição, abrem-se para mudanças na formação inicial como o perfil do público atendido que era, prioritariamente, as populações do campo. Contudo, outros sujeitos estão se inserindo nos cursos. Esse debate se acirra internamente a cada dia. Muitos entendem que o campus deve atender a todos e todas, independente da origem. Mesmo diante desse impasse, os editais garantem prioritariamente as populações do campo. A proposta pedagógica vive em constante reflexão e questionamentos, desde alternância pedagógica aos princípios que permeiam o PPC, como destacou a dirigente do MST, bem como aparece nas entrevistas dos professores que serão analisadas adiante. A valorização e o reforço das organizações sociais fragilizam-se internamente a partir das mudanças que gradativamente ocorrem. O PPP é um importante instrumento, define bem a função social do campus a partir de sua essência:

> Promover a educação do campo em diferentes níveis e modalidades, sobretudo técnico integrado, dos povos do campo da mesorregião do Sudeste paraense, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a conservação da biodiversidade, realizando a pesquisa aplicada com vistas à geração e a socialização de conhecimentos disponibilizando para a sociedade, as conquistas e os benefícios, na perspectiva da cidadania e da inclusão social. (IFPA-CRMB, 2017, p. 10).
>
> **Objetivo geral:** Formar e qualificar **jovens e adultos oriundos do campo**, que organizam o território para a produção de sua existência, prioritariamente nas áreas da educação profissional, tecnológica e humana, por meio de processos formativos interdisciplinares e integrados, articulando áreas de conhecimento, saberes popular e científico, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços formativos, visando contribuir para a sustentabilidade da produção familiar e comunitária da região sudeste paraense, considerando as dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político institucional. (IFPA-CRMB, PPP, 2017, p. 14) (grifo nosso)

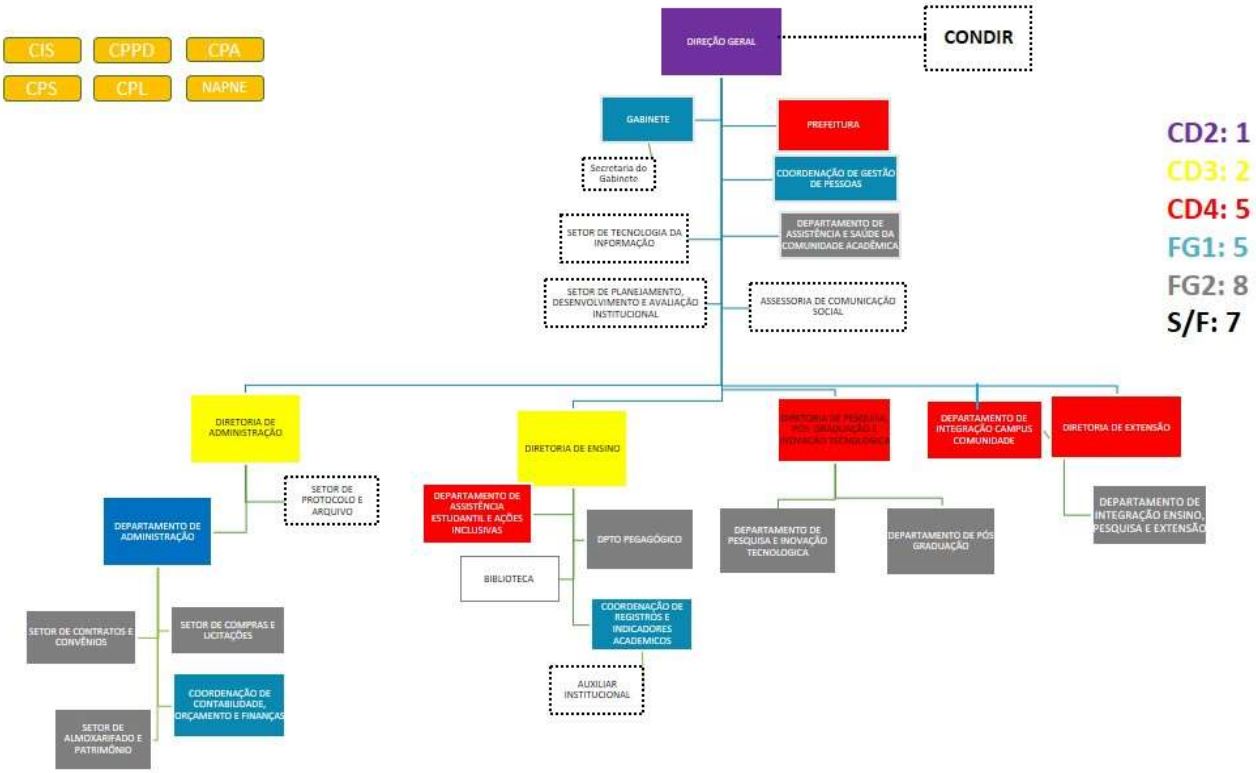
Constar no documento não impede o processo de disputa, nem garante a concretização da proposta, mas é um passo para romper com lógica de formação urbanocêntrica. Essa função

social e objetivo, constam no PPP o Campus, sempre estiveram presentes nos debates, principalmente para reafirmar o público beneficiário, que são as populações do campo. Uma das questões é: por que atender prioritariamente às populações do campo? Com todos os registros históricos sobre o processo de conquista do campus, essa pergunta sempre retorna ao debate. O campus ainda está em fase de consolidação e a infraestrutura se apresenta como desafio, já que o espaço não é suficiente para responder à demanda dos territórios, das populações do campo na região que ainda continuam com dificuldade de escolas como, por exemplo, o ensino médio.

A extensão territorial da região exigiu a articulação do campus com diversas prefeituras para abertura de polos e ampliação do número de estudantes atendidos. Atualmente são sete polos distribuídos nos seguintes municípios: Marabá, Piçarra, Itupiranga e São Geraldo do Araguaia, Novo Repartimento, Jacundá e São João do Araguaia, com oferta de curso técnico em agropecuária na modalidade subsequente e especializações em educação do campo para qualificação de professores e servidores das prefeituras, além do convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para atender às populações indígenas. Há cursos em execução: os Cursos Integrados com Ensino Médio de Magistério; Curso Agroecologia Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Agropecuária com os Parakanãs. As aulas acontecem nas aldeias. De acordo com a secretaria acadêmica, o IFPA-CRMB atende atualmente 525 estudantes regularmente matriculados, em 2020, entre camponeses e indígenas.

Na organização interna do campus, é fundamental destacar o organograma de funcionamento que foi construído coletivamente, mas sofreu algumas modificações e está em via de aprovação pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFPA:

Figura 01 - Organograma do IFPA-CRMB



Fonte: CONDIR (IFPA-CRMB), 2021.

No organograma, o CONDIR é um dos principais espaços de discussão e deliberações do campus. Foi uma das grandes conquistas internas que contou com a participação da sociedade civil organizada. O conselho é um espaço de debate e deliberação das ações do campus, permeado por tensões e disputas.

2.5.1 Conselho Diretor (CONDIR) do Campus Rural de Marabá

O protagonismo dos sujeitos do campo, principalmente os camponeses, pela organização dos movimentos sociais na conquista do IFPA-CRMB, definiu a constituição/criação do CONDIR do CRMB, sua composição e funcionamento. Inicialmente, houve vários questionamentos internos de servidores e da própria reitoria sobre quem deveria compor essa instância e quais as tomadas de decisões caberia a ela, por ser um espaço de

deliberação. Intensos debates e reflexões seguiram até a definição do Regimento Interno (IFPA-CRMB, 2013, p. 8):

> Art. 8º. O Conselho Diretor (CONDIR), órgão superior de deliberação do CRMB, constituído por membros titulares e seus respectivos suplentes, nomeados por portaria do Diretor Geral, terá a seguinte composição:
> I - Diretor-geral, como seu presidente;
> II - Diretores de ensino, pesquisa, pós-graduação e inovação, extensão e de administração, planejamento e avaliação institucional;
> III - Dois representantes dos servidores docentes do quadro permanente, em efetivo exercício, escolhido por seus pares;
> IV - Dois representantes dos servidores técnico-administrativos do quadro permanente, em efetivo exercício, escolhido por seus pares;
> V - Dois representantes dos discentes, sendo um dos cursos de nível básico e outro dos cursos de nível superior, escolhidos por seus respectivos pares;
> VI - Três representantes dos Movimentos Sociais dos Povos do Campo, indicados pelas entidades que atuam no Sudeste Paraense, legalmente credenciadas junto ao CRMB;
> VII - Dois representantes dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, de diferentes troncos, escolhidos pelas comunidades indígenas ou outra forma de organização desses povos;
> VIII - Dois representantes de egressos do CRMB, sendo um formado no nível básico e outro no nível superior escolhidos em Assembleia de ex-alunos convocada pelo Presidente do Conselho Diretor, exclusivamente para esse fim;
> IX - Um representante dos pais de alunos dos cursos de nível médio, indicado pela sua Associação ou em Assembleia convocada pelo Presidente do Conselho Diretor, exclusivamente para esse fim;
> X - Um representante do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste Paraense, indicando em reunião plenária desse Fórum.

Essa composição, ainda atual, continua sob os questionamentos dos membros internos (servidores do campus) que afirmam que o número de representantes da sociedade civil organizada é maior em relação ao número de servidores e que isso é inviável tanto para a tomada de decisões como para manter uma agenda regular pela dificuldade de conseguir quórum nas reuniões. Vale ressaltar que foi essa composição que garantiu diversas conquistas como o aumento de número de vagas para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a conclusão das obras em andamento na época, a ampliação da infraestrutura e outras. A composição do CONDIR está de acordo com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017, p. 15) quando afirma:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Essa definição considera as especificidades do campo e dos sujeitos de diversos territórios. A composição e a organização dos conselhos ocorrem de acordo com a realidade da

comunidade escolar. É um espaço fundamental para a garantia dos avanços do campus. Sobre a importância do CONDIR, os representantes dos movimentos sociais destacam:

> O **Conselho ele é importante para os movimentos sociais** no sentido de que nos dá... formaliza a nossa intervenção dentro do campus [...] A gente tem atuação no conselho, faz a proposta no conselho e isso faz com que a gente possa participar mais ativamente da vida do campus [...]. (Pablo Neri, 24 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em agosto de 2019, grifo nosso).

Por ser um espaço institucionalizado evidencia a voz dos sujeitos do campo com formalidade e credibilidade. Mas, o CONDIR vem perdendo protagonismo na sua trajetória como afirma Francisco:

> Tinha um respeito reciproco, no que se refere as questões dos encaminhamentos, de ouvir de fato os Movimentos Sociais, e **nesses últimos dois anos tem perdido muito**. Como eu já falei, tanto a escola quanto os movimentos se distanciaram. Então, está meio a deriva [...]. (Francisco Alves de Souza, 42 anos, membro da CPT e da Executiva do FREC, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 10 de julho de 2019, grifo nosso).

O envolvimento dos representantes dos Movimentos Sociais para manter canais de diálogo é fundamental para nortear o caminho e as ações a serem desenvolvidas de acordo com a demandas dos sujeitos. Para Antonio Gomes:

> [...] quando faz parte do **Conselho a gente diz e orienta para que lado a gente quer ir,** a gente não quer Universidade que possa espantar os filhos dos trabalhadores porque ela foi criada no objetivo de educar os filhos dos trabalhadores, com esse objetivo. (Antônio Gomes, diretor regional da FETAGRI Sudeste do Pará, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

É um espaço não apenas na perspectiva de orientação, mas também discutir as ações e contribuir com acompanhamento dos cursos, como afirma Izabel:

> O Conselho Diretor também era um espaço, falo era, porque **nunca mais ninguém se reuniu, então era um espaço de quem lutou, quem conquistou,** e dos movimentos sociais pra ajudar no sentido de propor e fazer também acompanhamento dos estudantes [...]. Então, assim era um debate que fazia no conselho e o conselho também ajudava mobilizar as áreas para não faltar aluno no campus. Era um debate muito bom, debatia também, inclusive a formação dos professores, eles apresentavam o Plano de Formação[...]. (Izabel Rodrigues Lopes Filha, 54 anos, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-PA, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019, grifo nosso).

Esse relato evidencia a importância da participação de forma geral nas ações desenvolvidas no campus, principalmente a articulação com as áreas para a realização do processo seletivo. Nesse sentido, o CONDIR é considerado um importante instrumento:

> Eu acho que é um instrumento **importante do ponto de vista da participação**, do acompanhamento do Campus, e de ter a participação dos sujeitos pra além do Campus, acho que nessa ideia de discutir e de manutenção do Projeto Político Pedagógico do Campus, eu acho que seria um instrumento importante nesse processo, mas primeiro **falta interesse ou vontade política** de quem dirige o campus, porque assim quem chama? Quem coordena? É quem é coordenador do campus. (Giselda Coelho Pereira, 45 anos, dirigente da Frente de Produção, Meio Ambiente e Saúde, MST-PA, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019, grifo nosso).

Considerado um espaço importante por permite uma gestão democrática, impedindo que as decisões sejam apenas do diretor e/ou reitor.

> O Conselho Diretor é um **espaço muito importante** porque o Conselho Diretor ele não foi criado para o reitor determinar, ele foi criado para a sociedade ajudar determinar o que nós queremos, acho que isso é o ponto mais específico, é a forma de nós participar de dizer como é que queremos e contribuir com a política que nós pensamos, que nós acreditamos e isso o Conselho tem sido muito favorável. (Francisco Ferreira de Carvalho, 62 anos, dirigente da FETRAF-Marabá, ex-membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 26 de julho de 2019, grifo nosso).

Os relatos explicitam a importância do CONDIR como espaço de debate, reflexão e encaminhamentos diversos relacionados à vida do IFPA-CRMB, abrindo-se para a relação direta com a sociedade civil. Afirmam esse espaço como importante para orientar, formalizar intervenções, promover respeito recíproco, mobilizar estudantes, ampliar ofertas de vagas, aprovar novos cursos, discutir questões pedagógicas e dificuldades do processo de formação, refletir e aprovar o plano de formação dos docentes. Espaço de participação direta dos sujeitos do campo, mas as relações estão fragilizadas como afirma Emmanuel Wambergue: "Se tu ver reunião do conselho que vira chapa branca, não tem mais presença da FETAGRI, do MST, da FETRAF, represente dos pais, dos alunos... é complicado. [...]" (74 anos, membro da Executiva do FREC e do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 13 de junho de 2019). Situação assim enfraquece discussão e deliberações necessárias ao avanço da educação no campo. Para Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho (36 anos, na época diretora de ensino. Entrevista cedida em 23 de março de 2019), "[...] ter os movimentos sociais é uma afronta porque ali é uma Instituição Federal. Então, esse distanciamento é uma dimensão que eu aponto muito fortemente[...]".

Dessa feita, compreende-se que o CONDIR deve ser composto pela maioria dos servidores federais, pois com a participação da sociedade civil organizada os questionamentos são muitos e isso se torna uma "afronta" para a Instituição. Para a diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Rosemeri Sclabrin (50 anos. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019), "[...] a gente cai na formalidade e começa a achar mesmo que o movimento é

incômodo dá mais trabalho, fazer o do mínimo, fazer o que está mais fácil, é a lógica do menos trabalho [...] e se eu chamar o movimento vai dar discursão [...]". A própria gestão reconhece o problema nas relações, na organização e no funcionamento do conselho, porque é mais fácil uma administração não marcada por tensões, por polêmicas. Ao agregar camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, o debate é maior, exigindo mais esforço da administração.

Quanto ao distanciamento dos movimentos sociais do campo junto ao CONDIR, o diretor geral do IFPA-CRMB relata que:

> [...] nesse momento não estão participando, não participam, não sei os motivos particularmente, não sei nenhum dos motivos [...] eu quero ter os movimentos sociais comigo, inclusive é uma coisa que eu falo a você nesse momento formal de entrevista, mas eu vou falar isso para os membros que se fizerem presentes na reunião, a ideia é criarmos uma agenda de reunião, se por acaso no ocorrer da gestão eu começar a deixar essa parceria, essa convivência com os movimentos sociais ficar morna, eles precisam me cobrar porque a parceria só é boa quando os dois lados caminham juntos[...] compreender a lógica de funcionamento institucional, então logo que isso aconteça eu vou chamar os movimentos sociais e vou colocar o panorama na instituição e a partir daí nós vamos criar uma agenda do trabalho, porque se com parcerias a coisa está difícil, imagina sem parcerias, sem o apoio que inclusive abona a existência desse campus, quem abona a existência desse campus? (Manuel Fábio Matos Barros[132], 43 anos, professor de associativismo e cooperativismo, diretor geral do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 12 de abril de 2019).

A entrevista foi realizada uma semana após a posse do diretor que reconhece o distanciamento dos movimentos sociais, afirmando desconhecer os motivos dessa postura. Reafirma a importância da parceria desses movimentos com o CONDIR para o avanço do desenvolvimento do IFPA-CRMB, garantindo a organização da agenda de trabalho após compreender a lógica de funcionamento institucional. Vale ressaltar que não é a primeira vez que ele assume a gestão do campus. Ele já atuou como diretor de extensão, diretor substituto por 13 meses, entre 2015 e 2016, e é servidor desde a fundação do campus. Desse modo, já tem acúmulo e experiência frente ao processo de funcionamento do CONDIR, o que não exige maior aprofundamento e/ou conhecimento dos problemas internos. O avanço de funcionamento do CONDIR necessita de reflexão coletiva para definir a melhor forma de conduzir o processo.

As reuniões ordinárias do CONDIR retornaram a partir de fevereiro de 2020. A convocação é feita pelo presidente, que é o diretor do campus. Um dos desafios para manter a regularidade das reuniões com o quórum necessário é garantir o deslocamento dos membros

[132] Diretor recém eleito. A entrevista foi uma semana após a posse, mas esse diretor é um dos professores da Instituição desde a época da fundação do Campus Rural de Marabá e, portanto, conhece toda a proposta do campus, os processos burocráticos, pois foi diretor de extensão e diretor geral por um período de transição.

que moram distantes do campus como a representação indígena. A distância dificulta a participação dos representantes na reunião e, como definição do último encontro, o campus garantirá transporte para deslocamento dos membros em dias de reunião.

Ao tratar de conselho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017) é bem clara sobre a garantia do transporte e diárias aos conselheiros para participação nas reuniões:

> § 2o Os conselheiros exercem função de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte, diárias e jetons de presença a serem fixados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (LDB, 2017, p. 54).

O funcionamento do conselho é indispensável para a gestão democrática do espaço. Faz-se necessário garantir, portanto, a participação de todos os representantes, pois "[...] na medida em que se garantir a participação de todos os setores da escola [...] nas decisões sobre seus objetivos de funcionamento, haverá melhores condições de pressionar os escalões superiores[...]" (PARO, 2002, p. 12). Foi por meio da participação dos conselheiros do CONDIR que o IFPA-CRMB superou problemas internos em relação à infraestrutura, tais como: laboratórios inacabados, à questão da água, energia, à estrada de acesso e aos transportes. A articulação do Coletivo de Juventude dos movimentos sociais, através de mobilizações, conseguiu avanços nas negociações feitas diretamente com a reitoria.

Várias foram as tensões entre os estudantes, os movimentos sociais do campo e a gestão, uma delas foi a ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST em agosto de 2013. Essa ocupação forçava o CONDIR, juntamente com a reitoria, a responder às demandas pendentes[133] em relação à infraestrutura, prédios e asfaltamento da estrada.

Em 2013, o IFPA-CRMB contava com poucas estruturas de funcionamento, com alguns alojamentos, mas a coordenação do Coletivo de Juventude do MST preferiu organizar um acampamento próximo ao barracão de palha e uma cozinha independente, conforme imagens a seguir:

[133] Ver anexo F: ata da Assembleia do CONDIR com a pauta apresentada pelo Coletivo de Juventude do MST.

Fotografia 11 - Ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST

Fonte: Suely Gomes, 2013.

Os jovens organizaram os diversos espaços no acampamento: barracas para dormir; cozinha e espaço para realização de estudos e assembleias.

Fotografia 12 - Assembleia da juventude - ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST

Fonte: Suely Gomes, 2013.

Organizados por Núcleos de Bases (ver nota de rodapé 96), os próprios jovens organizaram a alimentação, a segurança, o estudo, as assembleias e negociações junto ao CONDIR.

Fotografia 13 - Momento de estudo-ocupação do IFPA-CRMB pelo Coletivo de Juventude do MST

Fonte: Suely Gomes, 2013.

As imagens evidenciam também o processo de formação feito pelo Coletivo de Juventude, que visava à ocupação do campus, que os jovens organizam os espaços de estudos, além de apresentarem pauta de reivindicação a ser negociada junto ao reitor do IFPA. Esses registros são fundamentais, pois remetem ao período de construção das instalações do campus em que as empresas contratadas não avançavam na obra. Isso gerava processos seletivos parados e os problemas foram acumulando e se acirrando até resultar na ocupação, apesar de ter havido várias reuniões, embora os problemas persistissem. A negociação da pauta foi feita através do CONDIR, reitoria e representantes do Coletivo de Juventude.

A pauta da juventude se insere na educação do campo e o IFPA-CRMB como parte dessa conquista requer infraestrutura adequada a fim de garantir a existência e o funcionamento dos cursos, bem como a estada dos estudantes no período de alternância. No entanto, a agilidade dos processos era dificultada pela burocracia e várias foram as tentativas de diálogo com o campus. Para Freire (1987, p. 29), "[...] o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor [...]". O momento de conversa na coletividade foi primordial para assegurar as

conquistas necessárias para que o campus avançasse em todas as dimensões, sobretudo em relação aos cursos e às questões pedagógicas. Dos cursos do IFPA-CRMB, o Técnico em Agropecuária em Agropecuária Integrado ao ensino médio é considerado o que exige maior esforço, tanto pela dimensão que ocupa no território, quanto pelo número de estudantes que, inclusive, possui menor faixa etária se comparado aos demais.

2.5.2 Formação técnica profissional: a experiência do IFPA-CRMB

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio foi o primeiro do IFPA-CRMB; a construção e a organização do PPP aconteceram antes da instalação da infraestrutura do campus. O debate, para isso, foi firmado pelo FREC contando com a participação dos movimentos sociais do campo e partindo das necessidades específicas da região, como já explicitado anteriormente. Para Marinho (2015, p. 95):

> [...] a importância da criação deste curso se deu também, pela necessidade do aprimoramento dos aspectos técnicos da produção familiar rural nesta região, tendo em vista a complexidade dos agroecossistemas e a diversidade de situações que configura a agricultura familiar no Sudeste Paraense [...].

Como a região possui 514 projetos de assentamentos de reforma agrária e outras áreas de comunidades rurais advindas da colonização, há demanda de escolarização dos jovens a partir das necessidades do sistema de produção e das preocupações sobre o desenvolvimento das famílias. O curso técnico – formação profissional de nível médio do IFPA-CRMB – assume o compromisso de problematizar o projeto de campo e de construir novas alternativas advindas da formação a partir da seguinte concepção:

> A concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio assumida pelo Campus Rural de Marabá é feita na perspectiva política-pedagógica da Educação do Campo e une as tríades **campo – políticas públicas – educação e produção – cidadania – pesquisa** (CALDART, 2008; MICHELOTTI, 2008) e da Educação Escolar Indígena e fundamentada nos princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade, interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade (BRASIL, 2013). (IFPA-CRMB, 2017, p. 75, grifo nosso)

Essa concepção almeja a formação em sua totalidade e coaduna às reflexões feitas por Caldart (2015) sobre a educação da pedagogia socialista na perspectiva da consciência socialista, propondo libertar os sujeitos da ideologia dominante e movimentar-se através das relações sociais. Esses fundamentos alicerçados na tríade têm como objetivo problematizar, refletir e construir ações a partir da realidade e perpassada pela sustentabilidade dos territórios,

o que requer o fortalecimento da alternância pedagógica de modo a garantir ação-reflexão-ação. Esse é um grande desafio na execução da proposta, já que exige a compreensão dos profissionais que atuam diretamente no campus: professores, equipe técnica, gestores, equipe de administração. Gramsci (2001), quando discute sobre a formação integral, destaca que num excelente espaço físico é fundamental profissionais competentes para desenvolver a formação.

A formação técnica profissional do IFPA-CRMB tem sido desafiada a lidar com mudanças em relação às políticas públicas voltadas à agricultura camponesa familiar que a cada dia têm se restringido mais, havendo a diminuição de investimento ou mesmo a exclusão dele na política de governo. A centralidade dessa formação busca vincular educação e trabalho, como proposta no PPP (2017, p. 76).

> - Centralidade na formação para o trabalho no campo e para o enfrentamento do contraponto de paradigmas;
> - O trabalho no campo, tomado como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica, produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável;
> - Vinculação da Educação Profissional com as lutas dos sociais;
> - Valorização do saber da experiência camponesa;
> - Soberania Alimentar, Reforma Agrária, Agroecologia e Cooperação como eixos articuladores e organizadores do currículo;
> - Retorno ao conceito de Politecnia;
> - Articulação da compreensão dos princípios científicos e tecnológicos presentes na produção moderna, com uma compreensão mais profunda dos processos produtivos agrícolas e a interação entre o ser humano e a natureza. (CALDART, 2010).

Essa concepção de educação exige preparação dos profissionais para atuarem na área, seja com camponeses e/ou indígenas, para defendê-la, atendendo a centralidade proposta. O sistema de produção camponesa deve ser analisado na perspectiva de gerar novas relações de trabalho, fortalecer a coletividade no espaço de produção e de comercialização. Situação que exige estudos e aprofundamentos sobre as categorias de trabalho, campesinato, agricultura familiar, agroecologia e tantas outras que estão presentes no PPP e no PPC de maneira a garantir os objetivos propostos. Os sujeitos que atuam na escola precisam conhecer o território, ter um diagnóstico dessa realidade; precisam ainda desenvolver uma formação não meramente técnica, ou seja, não apenas voltada ao trabalho, mas também capaz de desenvolver o intelecto como defende Gramsci (2001) quando argumenta sobre o princípio educativo nas análises que faz sobre formação profissional, escola unitária. A formação deve ser capaz de problematizar, provocando o intelecto e evitando o mecanicismo.

Para Gramsci (2001), mudança assim exige uma transformação geral que perpassa a atividade escolar, a reorganização das práticas pedagógicas, a reestruturação dos prédios, o

material para trabalho científico e a ampliação do corpo docente, isto é, exige uma estrutura adequada para a escola funcionar em tempo integral, devendo estar disponível toda uma infraestrutura desde às salas de aula equipadas aos laboratórios. Donde afirma: "[...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica [...]" (GRAMSCI, 2001, p. 38). O autor propõe estudo coletivo com acompanhamento de professores e de melhores alunos em diversos tempos formativos. Além da importância da infraestrutura no processo de formação, segundo Gramsci (2001), é necessário ter profissionais competentes para assumir e realizar esse trabalho de formação. Posto isto, o autor defende que:

> [...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Essa proposta requer profissionais habilitados para atuar na área. Isso se torna desafiador quando pensado na realidade dos Institutos Federais em que os concursos são ofertados de forma aberta e os professores são oriundos de diversos estados e regiões do país. Muitos profissionais não tiveram contato com o campo, não conhecem a proposta pedagógica, nunca atuaram com alternância pedagógica, nem sabem o que é um acampamento, nem assentamento. O primeiro concurso para professor na modalidade substituto[134] foi organizado em conjunto com o FREC. Os primeiros professores foram inseridos no campus nos momentos inicias de diagnóstico da área e visita ao Assentamento 26 de março para conhecê-lo melhor e organizar os planejamentos coletivos, conforme as imagens a seguir:

[134] Para implantação do IFPA-CRMB, foi realizado o primeiro concurso como substituto para o período de 2009 a 2010. Em 2010, foi realizado concurso para professores efetivos de todas as áreas.

Fotografias 14 e 15 - Reconhecimento da área do IFPA-CRMB pelos primeiros professores

Fonte: acervo do IFPA-CRMB, 2009.

Fotografia 16 - Visita ao Assentamento 26 de março. Lote do Senhor Sebastião no Núcleo de Moradia "Dandara"

Fonte: Suely Gomes, 2010.

As imagens são referentes a atividades diversas realizadas pelos profissionais do campus a partir da perspectiva apresentada pelas análises de Gramsci (2001) no que tange à formação integral, ou seja, conhecer a realidade, analisá-la, pesquisar sobre ela a fim de construir um planejamento a ser desenvolvido no "Tempo Escola e no Tempo Comunidade, pensando inclusive na inserção das turmas nos espaços ainda em construção. Esses momentos foram fundamentais para atingir os objetivos propostos do PPP.

A atuação coletiva dos docentes aos poucos sofreu transformações, por exemplo, em função da ampliação do quadro de profissionais e da mudança no formato do concurso. Atualmente o campus é composto por profissionais de vários estados, sem considerar experiências anteriores com a educação. Vale destacar que o primeiro concurso para professor

efetivo ocorreu em 2010[135]. Nos dez anos de criação do IFPA-CRMB, o campus passou por grande rotatividade de professores. O registro a seguir mostra parte do coletivo de professores desse primeiro período que permanecem atuando no campus:

Fotografia 17 - Professores do concurso de 2010 que permanecem no IFPA-CRMB. Registro feito no período de aniversário do Campus[136].

Fonte: Mariana Oliveira, 2020.

Com objetivo de nivelar o entendimento da proposta pedagógica foram realizados vários momentos de formação e planejamentos coletivos e uma Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas foi ofertada a todos os servidores[137]. Todavia, nem todos os servidores se dispuseram a cursá-la, apesar da obrigatoriedade constar no edital da Instituição. O curso visava nivelar alguns conceitos a partir da educação do campo e agroecologia. Mesmo com a disponibilidade de alguns profissionais em cursar a especialização, a rotatividade manteve-se como problema, exigindo retornar a formação com os novatos. O

[135] Importante destacar que esse concurso teve um diferencial, foi organizado em pareceria com o FREC, e o candidato passou pelas fases: prova escrita, didática, defesa do memorial e análise de currículo. Os concursos seguintes ficaram sob a responsabilidade da reitoria e universalizaram o processo sem considerar as especificidades dos campi.

[136] Desses que compõem a foto, cinco estão no IFPA-CRMB desde o primeiro concurso realizado em 2009.

[137] Especialização em Educação no Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas "Tem por objetivo realizar a formação continuada lato sensu de servidores do Campus Rural de Marabá, privilegiando formação pedagógica complementar e a afinação de princípios e concepções fundamentais na efetivação da relação ente ensino-pesquisa-extensão de forma intrínseca, visando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades de suas populações, de qualidade e em conformidade com as diretrizes para as escolas do campo". Disponível:https://proen.ifpa.edu.br/cursos-de-pos-graduacao/178-especializacao-em-educacao-no-campo-agroecologia-e-questoes-pedagogicas. Acesso em: 06 maio 2020. O PPC não está disponível em forma digital, só em formato físico no IFPA-CRMB.

processo de formação foi contínuo, mas seguia as mudanças e uma questão sempre presente nos espaços coletivos era: Como dar consistência a uma proposta frente à permanente rotatividade?

A compreensão em torno dos conceitos, dos princípios do PPP e do PPC foi destacada pela professora Maria Célia Vieira como desafio:

> [...] o desafio que estava colocado era fazer com que os profissionais que estavam chegando no campus rural compreendesse aquela proposta pedagógica, porque levou um certo tempo, então assim quando a gente olha a proposta pedagógica do Curso Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio então no que trata do percurso formativo se tinha uma clareza muito grande do que deveria acontecer no 1º ciclo, no 2º ciclo, no terceiro ciclo[...]. (Maria Célia Vieira da Silva, 38 anos, professora da UNIFESSPA, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 14 de junho de 2019).

As formações foram realizadas para qualificar e nivelar os professores e demais profissionais que atuam no campus de acordo com o PPP. Considerando as demandas e a emergência no processo, em 2009, foi definida a proposta pedagógica e o processo seletivo para a primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio. Sem infraestrutura, as aulas aconteceram em espaços cedidos por parcerias como a Fundação Cabanagem, o Centro de Formação Florestan Fernandes e o MST, dentre outros espaços cedido e outro alugado.

A primeira turma foi ofertada pelo PRONERA em parceria INCRA/IFPA-CRMB/MST/FETAGRI para 90 jovens de diversas áreas de acampamentos e assentamentos da região. O processo de seleção, a organização da matriz curricular e a execução do curso tiveram a participação direta dos movimentos sociais do campo na coordenação pedagógica e basearam-se na experiência do curso realizado pela EFA e foi parâmetro para organização e (re)organização das demais turmas do campus pela reformulação do PPP e do PPC. A experiência foi também referência na formação e inserção nas áreas de atuação como expressa o relato:

> [...] eu comparo essa primeira formação como a base, porque eu consigo hoje ver os primeiros estudantes do curso técnico com uma inserção orgânica nas suas bases, contribuindo com a organicidade interna que tem nos assentamentos, atuando na área. Eu vejo que eles conseguiram alterar essa questão mesmo da orientação com os agricultores, do acompanhamento, das técnicas que eles aprenderam. Hoje, eles conseguem contribuir com os agricultores nas áreas, pelo menos eu percebo aqui[...] nós conseguimos acompanhar, não só na comunidade, mas também conseguimos ir em algumas reuniões, no Campus Rural de Marabá. Eu ainda participei, consegui contribuir com a turma de alguma forma dando oficina. [....]. (Sirlene Ferraz da Luz, 38 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-Pará. Entrevista cedida em 13 de julho de 2019).

Essa reflexão sobre a participação dos jovens na base mostra que muitos egressos estão atuando em suas áreas de acampamento e/ou assentamento por meio de associações, sindicatos, cooperativas. Todavia, é necessário alargar essa participação pelo processo de formação. O IFPA-CRMB necessita fortalecer o acompanhamento do Tempo Comunidade e ampliar as parcerias, principalmente no período do estágio para atingir o objetivo do profissional com maior atuação social. O percurso formativo é fundamental nesse processo.

2.5.3. Da estrutura do Percurso Formativo no Projeto Político Pedagógico do Curso

De forma breve será apresentado o percurso formativo que está estruturado no PPC a partir da alternância pedagógica em três "ciclos de estudo com diferentes temporalidades" (IFPA-CRMB, 2017), os estudantes permanecem, em média, 30 dias no campus e 30 dias na comunidade por meio de tempos-espaços de estudo. A alternância pedagógica parte do princípio de alternar, articular e integrar diferentes "tempos" – atividades de formação – , ou seja, estudos, oficinas, pesquisas, visitas técnicas, palestras, seminários dentre outras. Os "tempos" são divididos em: "Tempo Escola" e Tempo Comunidade, conforme estão explicitados no Projeto Político Pedagógico do IFPA-CRMB (2017, p. 63).

O Tempo-Espaço Comunidade é compreendido como o tempo-espaço da vida cultural e social em que os povos do campo se educam por meio do trabalho e de atividades em contextos familiares, comunitários, político etc. É o momento de vivência, de pesquisa, de experimentação e de ressignificação dos conteúdos escolares e dos saberes/práticas tradicionais. Os estudantes investigam a realidade do meio familiar e comunitário em que vivem, considerando as suas várias dimensões (histórica, econômica, cultural, social, educacional, ambiental e política), coletando informações que subsidiarão as atividades formativas no Tempo Escola.

O Tempo-Espaço Escola/Acadêmico é visto como o tempo-espaço de semi-internato que se organiza como um momento de distanciamento do cotidiano. Por isso, propicia a reflexão da realidade com base no diagnóstico/pesquisa, na sistematização das reflexões sobre a vida na família/comunidade, no acesso ao conhecimento científico, na construção de novos conhecimentos, sua apropriação e utilização como instrumentos capaz de permitir compreender tal realidade (micro e macro, cotidiana e não cotidiana), tornando a aprendizagem crítica e

criativa. Desse modo, assegura a formação em tempo integral na perspectiva de estimular as interações educativas, a experimentação produtiva e a prática de gestão de ambientes coletivos.

O Tempo-Espaço Escola/Retorno é o momento de sistematização e socialização das atividades do tempo-comunidade realizadas pela disciplina de metodologia científica, portanto constitui-se em momentos de organização e análise das informações levantadas durante a pesquisa, o que instrumentaliza o trabalho integrado e interdisciplinar no Tempo Escola e também instrumentaliza as definições do foco de pesquisa no próximo Tempo Comunidade (roteiro de pesquisa-estudo-experimentação). É nesse momento que se faz o registro/sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa. Situação que oportuniza tanto a reflexão acerca das situações limites em estudo quanto o levantamento de falas significativas que trazem novas situações limites.

Na alternância pedagógica, os "tempos-espaços de formação" são fundamentais e para alcançar o objetivo proposto faz-se necessário um bom planejamento e um acompanhamento eficaz, sobretudo no Tempo Comunidade. Estudos e pesquisas desenvolvidos pelos estudantes têm como propósito problematizar, refletir e propor ações a partir da realidade da comunidade de origem e do lote da família. Estão apresentados no PPP e PPC separadamente, mas esses "tempos" são interligados pelo processo de formação para que, de fato, atinjam os objetivos propostos em sua totalidade e de forma integrada, pois é exigência em curso de ensino médio e técnico.

A matriz curricular se estrutura na Base Nacional Comum, Base Diversificada e Núcleo Politécnico. Tanto o PPC (2017, p. 24) quanto o PPP (2017, p. 65) se apresenta da seguinte forma: a) A base comum desenvolve coletivamente a organização e a estruturação do primeiro Tempo Comunidade, explorando a história da comunidade e da família, bem como as atividades articuladas por área relativas à carga horária referente ao Tempo Comunidade das disciplinas. As atividades são pensadas integrando as disciplinas; b) a parte Técnica/Diversificada desenvolve a formulação dos roteiros de pesquisa/diagnóstico dos tempos-comunidades no decorrer do percurso formativo com foco no diagnóstico do espaço biofísico do lote (maior centralidade no I ciclo), no estudo do agroecossistema de base agroecológico e sustentabilidade no campo (no II ciclo), no desenvolvimento rural e inovações tecnológicas na agricultura familiar (no III ciclo), bem como na orientação e sistematização das atividades dos tempos comunidade nos tempos-escola por meio da disciplina de metodologia de pesquisa e/ou disciplinas afins, e o acompanhamento/orientação nos encontros de orientação materializados nos tempos-comunidade no decorrer do percurso formativo. O curso com

duração de três anos propõe o trabalho pedagógico a partir de eixo temático a ser realizado por ciclo e os devidos produtos que estão explícitos no PPC (2017, p. 35- 37).

O primeiro ciclo está pautado nas dimensões históricas das populações do campo e no estudo do lote, tendo como objeto de estudo a realidade local. O produto final é elaboração do diagnóstico sócio-ambiental-produtivo do lote. Desenvolve-se em dois semestres. O objetivo geral é compreender as relações históricas, culturais e socioprodutivas existentes no agroecossistema, com ênfase na caracterização, nos limites e nas potencialidades existentes na realidade dos sujeitos. Já os objetivos específicos são: a) identificar os elementos componentes e condicionantes dos sistemas de produção (clima, solo, relevo, vegetação, fauna etc.); b) refletir sobre as estratégias de produção e reprodução da vida material e imaterial no lote (organização produtiva, política, social etc.); c) compreender o contexto regional como território em disputa entre diversos atores sociais e projetos de desenvolvimento; d) compreender como se desenvolvem e como interagem as atividades produtivas desempenhadas pela família no lote (sistema de produção da família e comunidades), seus principais problemas, os potenciais e as inovações criadas na solução dos mesmos; e) realizar o processo de implantação e manutenção das UNIEPEs; f) desenvolver atividades de diagnóstico sócio-histórico e agroambiental do lote; f) realizar a partilha de saberes no Tempo Comunidade.

O segundo ciclo promove o estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade do campo, possibilitando partir do local ampliando para o regional, estadual e nacional com aprofundamento do conhecimento e domínio das técnicas e tecnologias. O produto final é a elaboração do plano de melhoria do lote. Realiza-se em dois semestres. O objetivo geral é refletir sobre os principais métodos e técnicas de produção e experimentação de base agroecológica, bem como elaborar propostas de manejo e gestão da produção agropecuária e dos bens naturais, tendo como referência o diagnóstico do lote e a sustentabilidade das comunidades rurais. Os objetivos específicos são: a) refletir sobre os impactos socioambientais e as contradições provocadas pelo sistema de produção desenvolvido pelas famílias; b) compreender a gestão e o desenvolvimento dos sistemas de produção de forma sustentável, integrada e equilibrada ecologicamente; c) compreender os processos de organização da produção, beneficiamento (arranjos produtivos) e estratégias de comercialização; d) compreender as diferentes técnicas de pesquisa e experimentação de base agroecológica; e) realizar o acompanhamento de experimento no CRMB e nos lotes/comunidades rurais; f) realizar a partilha de saberes no Tempo Comunidade; f) elaborar o plano de melhoria do lote tendo como referência o diagnóstico do lote.

O terceiro ciclo discute desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar, possibilitando analisar a intervenção que transforma a realidade por meio da elaboração e vivência de projetos individuais de melhoramento do processo produtivo no lote e/ou comunidade. O produto final é a implantação de um experimento no lote a partir do plano de melhoria do lote e estágio profissional, desenvolvido em dois semestres. O objetivo geral é compreender e refletir sobre o papel da política pública e da inovação tecnológica para o fortalecimento e o desenvolvimento das comunidades rurais, como também entender a contribuição do profissional técnico em agropecuária nesse contexto. Os objetivos específicos são: a) implantar experimentos socioprodutivos no lote a partir do plano de melhoria; b) conhecer as políticas públicas voltadas à agricultura familiar; c) discutir as principais concepções de desenvolvimento pensadas para o espaço rural; d) conhecer e refletir sobre as inovações tecnológicas voltadas à agricultura familiar; d) realizar a partilha de saberes no Tempo Comunidade; f) acompanhar o cotidiano das instituições e entidades que desenvolvem assessoria técnica, política, social e pedagógica junto às comunidades rurais (estágio profissional).

Os ciclos são apresentados separadamente, porém estão interligados a partir do currículo integrado e com o objetivo final de formação e perfil do egresso proposto. Vale destacar que a materialização dos ciclos é complexa. Os produtos dos ciclos têm como objetivo primeiro o exercício prático do trabalho da assistência técnica, uma vez que elaboração de diagnóstico, plano e projetos são de fundamentais importâncias na formação técnico-profissional em agropecuária.

Os ciclos, os eixos e os produtos são importantes desde que consigam integrar, problematizar, refletir e gerar ações nas comunidades de origem. Os "tempos-espaços-formação" precisam se articular em eixos. O "Tempo-Espaço Comunidade" alimenta o processo inicial de problematização a partir de questões norteadoras postas nas comunidades e no seu entorno para alimentar o estudo, a pesquisa, as reflexões do "Tempo-Espaço Escola" que, por sua vez, provoca o retorno e as pesquisas do "Tempo-Espaço Comunidade". Essa dialética garante a construção de novos paradigmas no campo, partindo do princípio da disputa, pois "[...] o que está em confronto são dois paradigmas profundamente distintos de como se faz agricultura: o camponês e o capitalista" (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 32). Não existe uma linearidade, mas um ciclo permanente de reflexão-ação-reflexão.

Constata-se que a estrutura do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio visa conhecer a totalidade, a realidade vinculada aos processos históricos do campo, os projetos existentes e suas fundamentações. Os jovens pela pesquisa imergem no contexto

histórico-político-social e cultural para revelar as contradições e interagir com propostas para a transformação da realidade em questão.

A partir dos "tempos-espaços formação" é que se materializa a relação do estudo com o trabalho, uma vez que o Tempo Comunidade permite a continuidade do trabalho no lote, além da realização de pesquisas/estudos propostos e mesmo a inserção dos conhecimentos adquiridos no Tempo Escola. Nessa perspectiva:

> Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos povos do campo no e para o processo de trabalho. Esta é a base das sociedades humanas. Nos tempos atuais, isto significa uma forte relação entre tecnologia e educação, na perspectiva de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual. (CRMB-PPP, 2017, p. 12).

Essa relação parte da concepção defendida por Gramsci (2001) quando trata da escola em tempo integral. A relação trabalho/estudo é indispensável no processo de formação a partir da alternância pedagógica, garantindo a continuidade do trabalho na família, com a participação do jovem, mas também provocando outras reflexões a partir da lógica da produção familiar camponesa, a partir do contexto da região e do bioma amazônico. Problematizar o trabalho e suas relações e o projeto de campo hegemônico, compreendido a partir da teoria marxista, conforme apresentado anteriormente, produziu a vida material, modificando e se transformando. Desenvolver pesquisa para aperfeiçoar esse trabalho é imprescindível para melhorar e o sistema de produção.

O estudo e a pesquisa podem contribuir a partir de análises, reflexões, planejamentos, mas sobretudo por ações concretas. Com isso, é imperioso afirmar que a formação por alternância pedagógica tem uma longa trajetória histórica, não é nova. Queiroz (2004) e Nosella (2012), no capítulo anterior, destacam os avanços no Brasil com o propósito de contribuir com o "desenvolvimento" da agricultura familiar camponesa nos mais diversos territórios. As experiências desenvolvidas pelas EFAs no país embasam as da região Sudeste do Pará, pois "[...] juntando o acúmulo da pedagogia da alternância com a pedagogia do MST, então trouxe muita riqueza, o MST trouxe a experiência da cultura, da mística que não era uma coisa muito forte na pedagogia da alternância [...]" (Dalcione Lima Marinho[138], 37 anos, professor de Funcionamento e Estabelecimento Agrícola. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019). Esse acúmulo foi de fundamental importância tendo em vista o avanço do processo de formação e a institucionalização da educação do campo:

[138] Foi professor da EFA de Marabá atuando com ensino médio integrado. Atualmente é professor efetivo do IFPA-CRMB.

> [...] você tem muito forte a pedagogia da alternância, a formação da escola família agrícola, uma dinâmica diferente que ai é interessante a gente diferenciar a pedagogia da alternância e alternância pedagógica, que a pedagogia da alternância seria uma escola pensada e gestada pelos movimentos sociais, então a gente não faz pedagogia da alternância a gente faz alternância pedagógica porque dentro de um campo que é institucional, que é público que é federal. (Dalcione Lima Marinho, 37 anos, professor de funcionamento e estabelecimento agrícola. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019).

É justamente a partir da experiência da alternância pedagógica que o Movimento Nacional por Educação do Campo adentra o debate de construção de uma pedagogia coerente aos princípios e valores das famílias que vivem no campo, embasando-se ainda na experiência da educação popular que visa uma educação libertadora a partir das ideias de Paulo Freire. Assim constrói-se a proposta de educação do campo como afirma Fernandes (1999, p. 34, grifo nosso) quando diz que: "[...] o que está em questão é **um projeto de escola e** não a sua localização. Uma escola do **campo tem uma** especificidade que é inerente à histórica **luta de resistência** camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses [...]".

Essa concepção de educação do campo a partir da institucionalização é dificultosa como os professores do IFPA-CRMB afirmaram nas entrevistas quando questionados sobre alternância pedagógica. Dos 28 professores entrevistados, 100% comentaram sobre a importância da alternância pedagógica. Desses, apenas cinco já haviam atuado com esse modelo, a maioria deles teve o primeiro contato no IFPA-CRMB. Todos destacaram os desafios na atuação profissional no campus, sobretudo em relação à burocracia proveniente da institucionalização, mas reafirmam a importância dessa instituição para a formação dos jovens do campo.

> No geral minha avaliação é extremamente positiva. No entanto, é necessário pensar como essa experiência atravessou limites no sentido de uma alternância pedagógica com base nas vivências das EFAs e dentro de uma institucionalidade burocrática. Uma situação de planejar ações concretas a partir dos eixos temáticos teve mais avanços do que o "Currículo Integrado", apesar de que essa questão estava ligada à forma como foi direcionada. Porém, temos que considerar que de fato ocorreram por dentro das disciplinas que mais dialogavam entre si uma interdisciplinaridade com êxito na formação e na prática. Talvez o **grande desafio seja romper com o currículo tradicional** e fortalecer a integração das disciplinas com atividades de extensão e pesquisa. (Ribamar Ribeiro Júnior, 43 anos, professor de sociologia. Entrevista cedida em 05 de maio de 2019, grifo nosso).

A institucionalização impede o avanço da proposta em função da burocracia, mas também da dificuldade de materializar o currículo integrado e garantir a interdisciplinaridade,

exigindo muito dos profissionais que atuam nas diversas áreas do conhecimento. A inserção dos profissionais na instituição não ocorre de forma automática, bem como a compreensão da proposta de formação. Os registros das entrevistas em torno da materialização da proposta pedagógica explicitam limites e desafios desse processo. Como bem afirmou Queiroz (2004) ao tratar da alternância pedagógica, da importância e de como ela se organiza, são diversos tempos e espaços exigindo o princípio da integração das áreas de conhecimento e o envolvimento das famílias dos territórios, criando, com isso, um vínculo direto entre eles. Sobre a integração, alguns professores apresentam resistência e dificuldades de compreensão:

> Eu realmente passei por um processo muito difícil de... até **mesmo de resistência**, acho que posso dizer essa palavra, porque eu não conseguia compreender como essa situação se encaixava dentro da minha perspectiva, sempre eu focava muito na minha perspectiva do ensino da informática em si, então o choque foi muito forte[...]. (Armanda da Silva Ribeiro,33 anos, professora de informática. Entrevista cedida em 16 de agosto de 2019, grifo nosso).

> Foi um choque, querendo ou não, porque não teve nenhuma capacitação. Já chegamos nesse regime, sem nenhuma capacitação [...] teve uma **resistência minha**, até hoje, querendo ou não, ainda tem uma **resistência minha**, porque eu acho que falta uma capacitação pra gente até hoje....por mais que eu já esteja atuando, mas eu atuo de uma forma que eu pratiquei para atuar, e não que me capacitaram para atuar, eu fiz uma adaptação de como eu trabalhava... hoje vejo que **é uma boa saída para a população camponesa**, mas não me vejo capacitado para atuar com ela. (Carlos Alberto Souza da Silva, 28 anos, professor de educação física. Entrevista cedida em 24 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...] fui **contra a alternância pedagógica,** eu achava que era uma coisa que gerava alunos preguiçosos, inclusive. **Minha formação foi muito tradicional**, talvez o termo tradicional não seja legal devido a experiência pedagógica, que é o primeiro termo, mas, tradicional no sentido de ser mais fechado, conteudista, eu fui criado assim eu achava que tinha que ser para os outros também. Quando cheguei aqui nem sabia quem era Paulo Freire. Na verdade, eu ouvi falar de um tal Paulo Freire, mas aqui que eu vim conhecer mesmo quem foi Paulo Freire e me apropriar aqui. (Raimundo Moreira das Neves Neto, 33 anos, professor de história. Entrevista cedida em 28 de março de 2019, grifo nosso).

Esse primeiro impacto e a resistência frente a proposta se deu tanto na atuação em sala de aula, como na formação de formadores organizada pela diretoria de ensino na perspectiva de nivelar a proposta pedagógica. Alguns professores chegaram depois das formações. A dinâmica de inserção de professores no campus era constante, alguns deles, como já dito, conseguiam participar dos espaços de capacitação; outros chegavam em tempos diferentes. Houve uma grande rotatividade de professores e a maioria deles não conhecia a alternância pedagógica. Esse processo estrutural reafirmou as análises de Queiroz (2004) quando destacou a complexidade de compreensão do percurso, principalmente na prática, mesmo em contextos

diversos. Importante ressaltar que os desafios são postos quando essa questão é tratada. A práxis sempre provoca reação para reorganizar novas ações.

Essa proposta exige disponibilidade de sair das “caixinhas”, de romper com a grade e de avançar no currículo integrado a partir do diálogo entre as áreas do conhecimento. Para Ciavatta (2012), a formação integrada busca superar a divisão que sempre existiu no processo histórico no sentido de romper com o dualismo entre o geral e a educação profissional. Observa-se, a partir das falas, que essa ruptura ainda está em processo. No entanto, o ingresso dos profissionais no IFPA-CRMB, entendido aqui não apenas como professores, mas como também técnicos de todas as áreas, gerou diversos choques frente a realidade, conforme aparece no relato:

> [...] que me fez ter o primeiro choque foi a visita que você organizou no assentamento 26 de março, aquilo foi meu primeiro choque. De fato, eles têm que ter conhecimento dito cientifico.... vim depois pra região, e desenvolver o que a região precisa ser desenvolvida. Então, foi o primeiro choque, eu vi a realidade daquele povo, vi que eles precisavam da gente, tanto que chorei quando vi uma criança no final me abraçou forte, eu subi no ônibus [...]. (Raimundo Moreira das Neves Neto, 33 anos, professor de história, informação verbal, 28 de março de 2019).

O professor refere-se à formação com todos os profissionais do campus, através da ação da diretoria de ensino que promoveu visita ao Assentamento 26 de março durante um dia, com lanche e almoço junto às famílias assentadas. O planejamento da atividade foi em conjunto com o MST pela Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente e pela coordenação do assentamento. Foi um dia de diálogo e de troca de experiência com as famílias. Muitos não conheciam a área e nem mesmo um assentamento. Segue registro da visita:

Fotografias 18 e 19 - Visita e diálogo com as famílias do Assentamento 26 de março como parte do processo de formação da diretoria de ensino. Espaço: Núcleo de Moradia Frida Kahlo

Fonte: Suely Gomes, 2017.

A alternância pedagógica requer que o professor conheça o território de atuação e, de acordo com Fernandes (2008b, p. 10), são várias composições do território se diferindo na essência pelo trabalho como o território dos camponeses, indígenas, quilombolas. Esses territórios são diferentes do território do agronegócio, "Uma classe não se realiza no território de outra classe [...]". Por isso, é importante ter clareza e compreensão na distinção dos territórios frente à luta de classes e isso ocorre conhecendo a realidade em que estão inseridos os estudantes, como vivem, o trabalho, a produção e o modo de vida das famílias. Necessário ainda conhecer o campo da educação do campo e que proposta o curso oferece para contribuir com o avanço do desenvolvimento. A alternância busca garantir a continuidade do trabalho no lote e conciliar estudo e trabalho, refletindo sobre as problemáticas que surgem e propondo novas alternativas em relação a elas.

Conciliar estudo e trabalho é um dos principais objetivos da formação do curso técnico integrado, partindo da concepção e análise de Frigotto e Ciavatta (2010) em "*A Experiência do Trabalho e Educação Básica".* Trabalho entendido enquanto produtor de bens úteis e materiais simbólicos como condição constitutiva da vida. Fundamentação baseada no marxismo que define o trabalho como "[...] criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais [...]" (MARX, 2017. p. 120). Adiante será discutido o trabalho como princípio educativo.

A alternância é importante para assegurar o estudo e o trabalho visando à permanência do aluno no curso. Os "tempos-espaços de formação" são avaliados como grandes desafios para

garantir a implementação com a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento, pois exige apropriação do processo. Ainda sobre a alternância pedagógica, os professores afirmam:

> Eu acho interessantíssimo e que ele **deve ser levado mais a sério** sendo mais especifico aqui na nossa instituição, eu acredito que ele possa funcionar desde que os professores eles tenham mais contato com o campo mais contato com a vida do aluno lá na propriedade dele [...]. (Danilo Henrique da Silva Lima, professor de zootecnia. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

Esse maior contato do professor com os estudantes deve acontecer no Tempo Comunidade, quando se realizam orientações sobre as pesquisas de campo, buscando conhecer a família e compreender o processo de produção no campo. O acompanhamento nas comunidades e mesmo nos lotes ainda é considerado dificultoso devido à falta de recursos e infraestrutura para o avanço do trabalho contínuo como aparece nos relatos dos professores:

> [...] no nosso caso aqui da nossa aplicação da alternância a gente já tem uns problemas, quando você pensa em **institucionalizar a alternância isso fica difícil**, os órgão da educação entenderem como que ela funciona, ai a gente tem problemas no SIGAA por exemplo pra entender como que é a alternância [...]. (David Gouveia de Freitas Filho, 33 anos, professor de construção e instalações rurais. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).
>
> A alternância pedagógica no meu ponto de vista, a ideologia em si é muito boa, é excelente. Infelizmente, na minha visão, o **campus ainda não tem uma estrutura** de gestão e administração e a parte financeira também para suprir o que é colocado na alternância pedagógica como, por exemplo, as visitas que são necessárias, os **acompanhamentos**, não que eles não seja feitos, são feitos, mas são **feitos de forma ainda muito frágil**. (Edelson da Cruz Luz, 36 anos, professor de física. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019, grifo nosso).
>
> [...] diante da estrutura que nós temos aqui eu ainda vejo **alguns empecilhos**, algumas **lacunas,** por exemplo, a **visita técnica aos lotes**, eu acredito que essa lacuna que existe, nem todos os professores poderem se deslocar em todos os lotes, fazer um acompanhamento eu acho que isso acaba prejudicando um pouquinho, fica tudo por conta dos alunos, produzirem lá, sistematizarem e trazerem pra apresentar aqui. (Paulo Victor Paz de Sousa, 35 anos, professor de geografia. Entrevista cedida em 01 de abril de 2019, grifo nosso).
>
> Eu acho que o principal **desafio** aqui no campus é conseguir mesmo **colocar em prática** a parte do **tempo comunidade,** esse é o grande problema nosso. O tempo escola a gente consegue fazer numa quantidade mediana boa, mas a gente falha muito na questão do tempo em comunidade [...]. (Fábio Schwab Nascimento, 42 anos, professor de agroecologia-associativismo e cooperativismo. Entrevista cedida em 01 de abril de 2019, grifo nosso).

Observa-se, a partir dos relatos, que a institucionalização é um dos limites para a alternância em função da burocracia e implica na condução/realização do acompanhamento do Tempo Comunidade, nas visitas técnicas. A proposta que foi adotada a partir da experiência da EFA e dos cursos desenvolvidos a partir do PRONERA necessita de adequações, pois requer

seguir as normas da instituição. Há um diferencial na essência da alternância, como analisou Queiroz (2004), principalmente pelo envolvimento direto das famílias, dos sindicatos e hoje dos movimentos sociais do campo como o MST e pela forma de organização construída pelos sujeitos no processo. Inserir essa proposta numa Instituição Federal, que tem uma longa trajetória de atuação, exige grande esforço para aceitá-la ou mesmo adequá-la.

As mudanças do acompanhamento do Tempo Comunidade, especialmente com a diminuição das visitas dos professores aos estudantes deixa lacunas nas atividades de pesquisa de campo. Muitas dúvidas são apresentadas durante o seminário do "Tempo Retorno" que acontece no início do "Tempo Escola". É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas no campo têm como objetivo problematizar os estudos do "Tempo Escola". Os elementos das pesquisas de campo instigam o planejamento para que surjam novas questões a serem elaboradas e pesquisadas durante o percurso formativo. A fragilização da alternância pedagógica aparece de diversas formas:

> Eu avalio que há um processo de **fragilização dessa compreensão da alternância**, inclusive até colocar em xeque a própria alternância. Então, a escola não tem mais alunos, o quantitativo maior de alunos por causa da alternância pedagógica, isso que impede a ampliação de mais alunos na escola ou que poderia possibilitar o aumento da carga horária dos professores. (Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, 36 anos, professora de educação do campo, na época entrevista diretora de ensino. Entrevista cedida em 23 de março de 2019, grifo nosso).

O aumento do número de alunos e a preocupação em exceder o espaço de moradia disponível no campus provocou debate no CONDIR e entre professores. Isso colocou em pauta a continuidade da formação através da alternância pedagógica, já que alguns professores defendem o ensino de forma regular respondendo à demanda da cidade e do campo. O aumento do número de alunos exige ampliar a infraestrutura e repensar a proposta pedagógica. A pressão se dá pela necessidade do aumento de carga horária dos professores e da capacidade de ofertas de turmas. Uma das alternativas adotadas pelo IFPA-CRMB para sanar esse problema foi a criação de polos. Pelos polos, as aulas são realizadas nos municípios em parceria, além do convênio junto à FUNAI para oferta de cursos nas aldeias, como já explicitado anteriormente.

Ainda no que tange à alternância pedagógica são destacados outros elementos quando a discussão recai sobre a prática dos professores de algumas disciplinas:

> A alternância eu vejo que pra minha disciplina específica às vezes complica um pouco, por quê? Porque **nós temos um intervalo grande entre um tempo escola**, quando eu entro num tempo escola e termino aquela primeira parte e quando os alunos retornam pra recomeçar e terminar tem aí um lapso de tempo, que às vezes atrapalha um pouco na continuidade do processo do próprio conteúdo. (Camila Damasceno

> Peixoto Moraes, 33 anos, professora de química. Entrevista cedida em 01 de abril de 2019, grifo nosso).
>
> [...]vão fazer três anos que estou aqui eu sinto que a matemática como eu conhecia do **ensino regular ela realmente não casa muito bem com a alternância pedagógica**, mas a matemática que o campus busca ensinar, a formação que o campus busca ensinar, se a gente conseguir moldar dá certo. Mas, pra gente desapegar às vezes do que a gente vem a vida inteira trabalhando, com uma visão a vida inteira sobre a forma de ensinar causa um pouco de estranhamento e às vezes até de ceticismo, se vai dar certo ou se não vai dar certo. (Jailson Bertoli Júnior, 30 anos, professor de matemática. Entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).
>
> Assim, a única coisa assim que é meu desafio, falando pela minha área de artes, é que **essa interrupção ela não favorece o processo educativo de artes em termos de prática**. Eu tenho minha carga horaria de artes, ela é pequena, quando eu trato das linguagens musicais, por exemplo, e tem uma ruptura ali, e ele não é prática, quando ele volta ele já esquece, isso é uma limitação pra mim, ou seja, o que é que eu vou fazer? Eu estou tentando buscar alternativas pra que isso aconteça aqui, que essa ruptura ela não limite o processo educativo de artes do aluno [...]. (Shirlene Pereira Almeida, 40 anos, professora de artes. Entrevista cedida em 28 de março de 2019, grifo nosso).
>
> [...] **Tá me instigando a pensar pra pesquisar o assunto, como se eu tivesse saído da zona de conforto**, me ensinaram que a matemática tinha que ser contextualizada, me falaram isso a minha vida toda, chego no rural tento fazer a contextualização, não é o suficiente, e agora eu não sei mais de nada então [...]. (Mirian Silva Santos, 27 anos, professora de matemática. Entrevista cedida em 08 de abril de 2019, grifo nosso).

As questões apresentadas pelos professores não negam a proposta pedagógica, mas apontam preocupações que precisam ser analisadas nos espaços de formação e reflexão sobre o currículo integrado. Todavia, instiga a pensar se existe diferença na complexidade por disciplinas na atuação por alternância pedagógica, ou seja, se existe dificuldade em maior ou menor grau de acordo com cada disciplina. Se os "tempos-espaços formação" deve manter-se interligados, ocorrendo sem interrupção, como um processo contínuo de formação entre o "Tempo Escola" e o Tempo Comunidade, como pode haver lacunas em algumas disciplinas? Partindo do princípio da compreensão sobre currículo integrado e alternância pedagógica, observa-se que falta um maior aprofundamento em termos de entendimento da proposta pedagógica. Isso é compreensível considerando a formação de cada profissional e suas especificidades. A questão sobre o "distanciamento" entre os "tempos" aparece na base comum como mais desafiante para a prática pedagógica, pois o Tempo Comunidade não tem muito a oferecer às disciplinas.

A prática pedagógica a partir do currículo integrado não é fácil de ser concretizada. Isso considerando "[...] que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral" (RAMOS, 2012, p. 117). Situação que exige

formação para romper com paradigmas enraizados que marcam as disciplinas das grades curriculares dos cursos acadêmicos. Entende-se que a totalidade, sem fragmentos, independe de disciplinas, mas da capacidade de construir conhecimento, de extrapolar a formação conteudista. A ementa e o conteúdo a serem cumpridos prevalecem nas disciplinas.

O currículo vive um processo de disputa na construção do conhecimento. De acordo com Arroyo (2013), "[...] O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento[...]". Na verdade, há de se destacar importância da experiência, do real, dos saberes e práticas como fundamentais na formação. Pensar a totalidade, considerar os sujeitos e seus conhecimentos no planejamento e execução das aulas requer extrapolar ementa e conteúdo por conteúdo. O autor ainda analisa a importância da não hierarquização de experiências humanas, defendendo o respeito à diversidade de conhecimentos, a formas de pensar o real e também de pensar os homens como humanos.

A alternância pedagógica exige o currículo integrado com a interdisciplinaridade, pois considera-se que "[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender" (RAMOS, 2012, p.117). Assim, essa proposta de cunho pedagógico necessita de reflexão, de atuação para avanço e melhoria:

> [...] é uma experiência que exige dedicação, mais que dedicação, exige mudança de metodologias por parte do professor, exige um olhar mais docente e humano do professor para com o aluno. Então trabalhar em regime de alternância é um processo desafiador e tem que ser um processo avaliativo diariamente. (Marlene Borges de Carvalho, 41 anos, professora de língua portuguesa e espanhola. Entrevista cedida em 10 de abril de 2019).

Essa proposta se contrapõe ao currículo por competências, reivindicando uma mudança metodológica, como afirmou a professora, já que o curso integrado forma a partir de outro viés que não é o de atender à demanda das grandes empresas e/ou um mercado pré-estabelecido. Entretanto, essa não é a compreensão de todos os professores que atuam no campus. Para Ramos (2012, p. 115), "[...] os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos nem se limitam a insumos para desenvolvimento de competências". A integração das áreas evita a fragmentação dos conteúdos e considera o sujeito no processo histórico-social e concreto. Necessário considerar a realidade e valorizar os saberes locais, uma vez que a formação deve partir da realidade dos sujeitos, problematizando e analisando o global para depois retornar ao local. É um despir-se de pré-conceitos. Freire (1996, p. 26-41) ao discorrer

sobre a prática docente, quando instiga pensar a prática, afirma que "[...] ensinar exige [...]", dentre tantas questões, "o risco de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação"; a "reflexão crítica sobre a prática"; os "reconhecimentos e a assunção da identidade cultural". Apontamentos que mostram a necessidade de partir do chão da escola, do espaço de atuação, realizando a crítica e a autocrítica a partir dela, da caminhada, a fim de construir novas propostas.

A alternância pedagógica contrapõe-se à pedagogia do capita entendida como hegemônica e que busca alcançar a "[...] conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social [...]" (MARTINS; NEVES, 2012, p. 541). Essa pedagogia exige análise crítica. Além das reflexões e questões levantadas pelos professores, os dirigentes dos movimentos sociais também falaram sobre a importância da alternância pedagógica e os desafios da formação do IFPA-CRMB:

> [...] **alternância ela é importante, ela vai exercitar na práxis o que Paulo Freire trabalha**, essa questão da teoria e da prática, e essa questão da pesquisa como princípio educativo, do trabalho como princípio educativo, é algo que eu vejo no campus que é muito forte, que vocês fomentam sempre e está dentro do que está se propondo é a alternância pedagógica, e essa vinculação que tem com a base social, de onde eles estão inseridos [...]. (Sirlene Ferraz da Luz, 38 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura MST-PA. Entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

> No passado ela foi intensiva, mais expressiva, a alternância pedagógica, acompanhamento dos Tempos Comunidades, o Tempo Escola [...]. Não se tira a importância dessa alternância pedagógica, do "Tempo Escola" e do Tempo Comunidade, o trabalho que eles fazem. Mas, me parece que está muito distante os professores dos acompanhamentos que devem fazer. **É o trabalho que estudantes estão fazendo praticamente a sós e não conseguem acompanhar.** (Izabel Rodrigues Lopes Filha, 54 anos, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-PA, membro do CONDIR. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019, grifo nosso).

> Então para mim a **alternância pedagógica quando ela bem é direcionada, bem planejada e o educando assume isso com responsabilidade não tem curso melhor,** porque é uma forma de tu fazer justamente essa conexão, essa liga da teoria com a prática, no período de estudo que nós discutimos dentro da nossa pedagogia [...]. Eu não estou dizendo que todo educando consegue ter êxito nos seus trabalhos de campo, na sua alternância, porque isso depende muito da condução, do roteiro, de quem conduz, do acompanhamento do educando lá no campo e do próprio educando que é o sujeito do processo. (Deusamar Sales Matos, 53 anos, Frente de Educação, Formação e Cultura do MST-PA. Entrevista cedida em 01 de agosto de 2019, grifo nosso).

> Eu avalio que a alternância pedagógica é uma das grandes preciosidades dessa proposta formativa [...]. Então, nesse sentido vejo que a alternância ela é fundamental quando vai pensar organização das formações voltadas para atender as populações do campo. **Se nós queremos que a educação, ela não seja uma ruptura entre a**

> **permanência no campo, a vivência cotidiana no campo e no trabalho no campo**. Então pensar alternância, ela é fundamental, ela cumpre um papel fundamental, porque ela vem justamente para articular esses tempos, da vida, que é o tempo do estudo e o tempo da vivência na comunidade da vivência no local onde você mora com o trabalho que se desenvolve naquele local. (Maria Célia Vieira da Silva, 38 anos, professora da UNIFESSPA, membro da executiva do FREC. Entrevista cedida em 14 de junho de 2019, grifo nosso).

> De forma geral **dá para dizer que se não fosse a alternância a gente teria uma participação muito menor nos cursos do IFPA, nos cursos do Campus Rural de Marabá** porque é uma forma em que possibilita que os nossos estudantes possam sair de casa. Não é uma coisa simples para um jovem do campo sair de casa, porque, em grande medida, a força que vai dos territórios, a força do campesinato também está vinculado à juventude que ajuda o pai, que ajuda o tio, que a ajuda os avós [...] Então, a alternância ela também ajudou o estudante no sentido da permanência, no sentido de possibilitar ele a cursar e também ajuda a ele a permanecer com os pés na comunidade. (Pablo Carvalho Neri, 24 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 06 de agosto de 2019, grifo nosso).

As falas explicitam a importância da alternância pedagógica e não divergem das reflexões dos professores quando reafirmam a necessidade do fortalecimento do acompanhamento do Tempo Comunidade, a vinculação do estudo ao trabalho, a vivência e as pesquisas com objetivo de avançar no desenvolvimento do projeto camponês e manter o vínculo do estudante com a comunidade, com a família, numa relação de problematização do processo de formação. Arroyo (2006) defende que não basta conhecer a realidade a qual o sujeito está inserido, é preciso transformá-la, e o campo apresenta um grande leque a ser pesquisado, explorado. As pesquisas ajudam o jovem a melhor compreender a comunidade, propondo-lhe mudanças de acordo com as possibilidades apresentadas. A alternância é que viabiliza o estudo, a vivência e as reflexões feitas a partir do cotidiano por meio dos diversos "tempos-espaços de formação". Todavia, essa proposta carece ser melhor compreendida e, para tanto, é preciso estar disposto a despir-se de formas pré-estabelecidas de educação tradicional e/ou urbanocêntrica. Os relatos reafirmam a necessidade do fortalecimento da proposta pedagógica, da formação integral, de sua vinculação com a base social, da responsabilidade não só dos professores como também dos estudantes, do planejamento, enfim, de um processo de formação sem rupturas. É preciso abandonar heranças arcaicas do ensino tradicional. O fortalecimento da proposta necessita da participação de todos os sujeitos, principalmente dos gestores do IFPA-CRMB. Diante disso, para o diretor geral do IFPA-CRMB,

> [...] **alternância pedagógica** é a forma de manter as pessoas com seus enlaces pessoais, culturais, locais e regionais, a questão do trabalho, compreensão e estudo trazendo algo mais contextualizado. E assim, temos evasões? Temos. Mas, as evasões são mais pessoais do que metodológicas, as evasões que tem no nosso campus, por exemplo, elas não são porque a pessoa não se adaptou ao sistema de ensino, a pessoa

> não se adaptou de repente não gostou do curso, da proposta do curso, ele querer uma coisa e de repente o curso propôs outra coisa. Mas, a **alternância pedagógica** inclusive é um dos elementos mais fortes desse Campus, **pra mim é algo a ser cultivado**[...]. (Manuel Fábio Matos Barros, 43 anos, professor de associativismo e cooperativismo, diretor geral do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 12 de abril de 2019, grifo nosso).

A experiência de atuação do diretor geral advém da EFA de Marabá. Ele conhece a alternância pedagógica e a reflexão que faz parte de sua caminhada. Por isso, a preparação de uma equipe pedagógica com conhecimento e compreensão sobre o assunto é importante e contribui com o coletivo de professores. Isso pode ocorrer por formação, reflexão, debate. Caso não haja entendimento do currículo e de sua intencionalidade, os objetivos propostos dificilmente serão alcançados. A compreensão da gestão sobre a alternância pedagógica é importante na prática como expressam o diretor de ensino, na época em transição; a atual diretora de pesquisa; o diretor de extensão e; o técnico agrícola e ex-diretor de extensão:

> [...] **a alternância pedagógica ela faz toda a diferença pra ele permanecer no curso**, é tanto que alunos que já eram casados, pais de família permaneceram no curso até o final, não foi motivo pra desistir porque precisava trabalhar, porque a alternância ela propicia isso, tinha vários relatos de alunos que falavam "olha eu preciso ir pra casa nesse tempo em comunidade agora, ele é importante porque eu vou trabalhar pra deixar dinheiro pra minha esposa e pros meus filhos pra eu ficar tranquilo aqui e quando eu retornar aqui na escola" [...]. (Claudioniso de Souza Araújo, 45 anos, professor de silvicultura e de manejo florestal, diretor de ensino. Entrevista cedida em 29 de março de 2019, grifo nosso).

A fala do diretor de ensino reafirma a importância da garantia do trabalho, pois alternância pedagógica permite a organização dos diversos tempos e que estes estejam associados. Porém, aos poucos os desafios vão sendo apontados, como afirma a diretora de pesquisa:

> Olha, eu diria que o que se propõe enquanto fundamentação teórica é a **defesa que nós fazemos de uma concepção de alternância pedagógica,** eu tenho coragem de afirmar pela minha experiência em sala de aula, no último ano, que se perdeu, ela se perdeu, porque a alternância ela precisa funcionar como educação, como a pesquisa como princípio educativo, onde os alunos fazem uma pesquisa que aquele grupo de professores planeja, levanta, pesquisa informações, para compreender aquela realidade. Tanto os professores quanto os alunos. Os alunos realizam a pesquisa, trazem, sistematizam e trazem para o professor repensar o seu plano de aula e ir chamando os elementos da realidade para ir articulando conhecimento da realidade, conhecimento do educando e conhecimento da área técnica. **Esse movimento dos três encontros dos saberes [...] não está acontecendo porque a pesquisa virou uma mera ação dos alunos que ninguém tem interesse de fazer, porque antes valia nota e agora nem vale mais. Então eles não percebem a importância da pesquisa, porque eles também não foram trabalhados pra perceberem a importância dessa pesquisa e os professores não fazem uso[...]. (**Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de educação do campo, atualmente diretora de pesquisa e pós-graduação. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

Observa-se a partir dessa fala o desafio de se concretizar o currículo integrado a partir da alternância da pedagógica, principalmente a partir da valorização da pesquisa pelo conjunto dos sujeitos envolvidos nesta prática.

Para o diretor de extensão, a alternância pedagógica é:

> [...] **é uma proposta que parece que proporciona que o aprendizado seja melhor fixado**, digamos assim, que o estudante coloque o que aprendeu em prática, ou quando chega lá na realidade dele, ele reflita melhor sobre a prática dele. Então, eu aprendi muito quando eu vim pra cá com os alunos [...]. (Renan da Silva Cunha, 28 anos, técnico em agropecuária/engenheiro agrônomo, diretor de extensão. Entrevista cedida em 05 de agosto de 2019, grifo nosso).

> [...] **acho uma proposta superinteressante, muito interessante que eu acho que ela atende os anseios dos agricultores porque tem a possibilidade dos alunos irem e virem,** essa chance essa oportunidade dos alunos irem e virem ajuda muito eles e ajuda as famílias, pra eles nessa questão ela é positiva, ela é muita positiva inclusive tem aluno que fala "se não fosse a alternância de eu poder ir e vir eu não conseguiria terminar meu curso"[...] numa instituição pública o negócio muda porque você tem uma serie de legislação que tu tem que cumprir, você tem que andar dentro da legislação, você não pode sair dessa margem, e eu acho que isso é uma das coisas que complicam um pouco na materialização da alternância pedagógica, na proposta da educação do campo, igual a gente vem tentando implementar no Campus Rural de Marabá[...]. (Carlos Batista Sousa de Freitas, 38 anos, técnico em agropecuária. Licenciado em educação do campo, ex-diretor de extensão. Entrevista cedida em 24 de julho de 2019, grifo nosso).

São várias as reflexões expressas nas falas a partir da experiência e do acúmulo de cada um dos participantes com a alternância pedagógica. Eles reforçam a importância da proposta na conciliação do trabalho e estudo de forma a garantir a conclusão do curso e manter a família no lote. Isso só é possível por "tempos-espaços de formação", permanência na comunidade e/ou no lote, com a realização de pesquisas encaminhadas pela coordenação do curso. Essas pesquisas apresentam lacunas e fragilidades, como aparecem no relato, perdendo o princípio da pesquisa e do trabalho. A concepção de pesquisa precisa ser bem definida para o coletivo: diretoria de pesquisa, de ensino, de extensão, professores e estudantes. Compreender que as atividades do Tempo Comunidade são pesquisas requer maior integração entre ensino, pesquisa e extensão. Por isso, as diretorias precisam atuar de modo integrado, problematizando a realidade a partir da ação-reflexão-ação. Esse é um dos desafios ainda presente, pois a concepção de pesquisa tem se limitado à participação em eventos e produções de artigos. As atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade são pesquisas de campo que valorizam os conhecimentos tradicionais e/ou empíricos, sendo capazes de integrar diversas áreas para embasar a sistematização e elaboração de produtos conforme apresentados no percurso formativo do PPC. Faz-se necessário reconhecer a pesquisa no processo de formação dos jovens inseridos no curso técnico.

A pesquisa precisa ser compreendida a partir da concepção de Demo (2006) que desmitifica a ideia da sofisticação instrumental e limitada a alguns grupos como pesquisadores e professores. A pesquisa não pode ser vista como privilégio de alguns. O autor, que parte das análises numa perspectiva freiriana, destaca os sujeitos nos processos de construção do conhecimento no percurso histórico: "[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa" (DEMO, 2006, p. 50).

A diretora de pesquisa e pós-graduação destaca as mudanças em relação aos trabalhos de pesquisas do Tempo Comunidade com reconhecimento valorativo, ou seja, atribuindo nota ao estudante. Esse trabalho já esteve sob a responsabilidade da disciplina de metodologia de ensino, por um período[139], com encaminhamento[140] e acompanhamento discutido coletivamente com os professores, em que sistematizações eram socializadas entre todos os colegas de trabalho para reflexão e inserção no plano de aula do Tempo Escola. Dificuldade maior é o acompanhamento nas áreas a fim de sanar as dúvidas na realização das pesquisas. Por isso o relato da diretora de pesquisa quando se refere às mudanças em relação à pesquisa de campo, à compreensão da pesquisa e seu uso por parte dos professores. Considero que gradativamente a fragilidade do Tempo Comunidade prejudicou os resultados dos produtos e, mesmo com todos os desafios e limites, os estudantes realizam suas atividades conforme a proposta de cada ciclo do percurso formativo.

Os "tempos-espaços formação" são imprescindíveis na prática do currículo integrado que compreende o sujeito no processo histórico-social e concreto, valorizando a realidade vivida e os saberes locais, buscando problematizar e analisar a realidade local a partir do global, posteriormente, retornando ao local. Na prática, limites e desafios referentes ao percurso formativo foram destacados pelos professores entrevistados como: a) integração das áreas do conhecimento, Base Nacional Comum e Núcleo Politécnico, através do currículo integrado; b) integração/diálogo entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade; c) integração do ensino, pesquisa e extensão; d) integração entre os princípios da agroecologia-pesquisa e trabalho. Esse conjunto é capaz de garantir a proposta do campus apresentada no PPP e no PPC e diversas

[139] Esse período que vai de 2010 a 2017, esteve sob minha coordenação enquanto professora de Metodologia de Pesquisa. As atividades do Tempo Comunidade eram responsabilidade dessa disciplina, porém, não exclusivamente da professora, mas organizar e planejar junto aos demais professores. Todas as pesquisas realizadas eram socializadas e ao final atribuída uma nota referente ao trabalho.

[140] Os roteiros constam no Regimento Interno de nº 01 de 22 de abril de 2019. Ver anexo - J

reflexões, questões e apontamentos surgiram nos relatos. Assim, ao tratar de integração das áreas do conhecimento, os professores destacam:

> [...] **a gente consegue integrar muito com quem a gente tem muita afinidade**, a questão de afinidade no trabalho eu vejo que ela é fundamental pra integração, porque por mais que a gente faça um planejamento lindo e tudo detalhado do que se vai fazer, se você não tem afinidade com aquele professor, com aquele outro profissional, você não consegue integrar [...]. (Aline Batista Fernandes Morais, 35 anos, professora de fitotecnia. Entrevista cedida em 15 de outubro de 2019, grifo nosso).

> [...] **porque às vezes as pessoas confundem, como se integrar fosse estar ali junto, dentro da sala de aula.** As coisas precisam ficar claras, que um vai completar o outro e as coisas vão ficar mais leves, para as pessoas não acharem que é tão difícil integrar[...]. (Claudionísio de Souza Araújo, 45 anos, Diretor de Ensino em transição, professor de silvicultura e de manejo florestal e sistema agroextrativista. Entrevista cedida em 29 de março de 2019, grifo nosso).

> **Eu acredito que o currículo integrado ele não é difícil, pelo meu modo de vista, ele é uma coisa simples** de fazer, porém trabalhosa, mas ele vai muito mais da vontade dos docentes em si de querer aplicar o currículo integrado, e eu acho que dá pra integrar perfeitamente, obviamente que não tudo, mas eu acho que a maioria da carga horaria ela é possível ser integrada[...]. (Danilo Henrique da Silva Lima, 27 anos, professor de zootecnia. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] **Então, a integração pra nossa realidade é que eu vejo, como um curso integrado ele ótimo** porque ele já consegue sair como um profissional, esse é um lado positivo, porém dado essa dificuldade de integração, deixa a desejar, mas é uma questão nossa, acho que é um desafio também nosso enquanto professores, porque a nossa formação também é fragmentada e essa fragmentação nos limita a integração [...]. (Acácio de Andrade Pacheco, 30 anos, professor de biologia. Entrevista cedida em 6 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] **Consegue com certeza, isso foi uma quebra de paradigmas pra mim** porque eu não conseguia visualizar e hoje eu consigo visualizar claramente. Isso não faz com que a disciplina se torne um pacote fechado [...]. (Armanda da Silva Ribeiro, 33 anos, professora de informática. Entrevista cedida em 16 de agosto de 2019, grifo nosso).

> Olha **nosso principal desafio eu acho que é mentalidade de que nem sempre a gente vai conseguir integrar tudo** [...] eu vejo por esse lado e avaliando a instituição, é uma crítica que eu faço, que é com a relação à gestão, eu acho que a gestão sempre está batendo nessa tecla, de que tem que integrar tudo, e isso não é assim, não se integra, integra 10% era isso que dava? Então pronto [...]. (Sanderley Simões da Cruz, 39 anos, professor de zootecnia. Entrevista cedida em 01 de abril de 2019, grifo nosso).

Os relatos não apresentam discordância sobre a proposta pedagógica, mas destacam as dificuldades enfrentadas a partir da prática pedagógica como a afinidade entre os profissionais, a fragmentação da formação docente, a falta de compreensão do currículo integrado que exige mudanças de paradigma, a (re)construção de conceitos. A prática pedagógica a partir do currículo integrado requer esforço dos docentes e da gestão, além do trabalho com estudantes,

pois muitos deles não conseguem entender a proposta de formação do curso técnico integrado ao ensino médio. E essa compreensão é imprescindível.

Esse desafio de compreensão teórica e prática pedagógica é antiga. Pistrak (2018)[141], ao tratar dos fundamentos da escola do trabalho, quando se debruça sobre a qualificação de professores, afirma que os profissionais passam por estudo teórico, assimilam-no, concordam com ele, mas na prática não enxergam a relação entre teoria e prática. Entre os anos de 1918 a 1931 já se defendia uma formação teórico-prática vinculada à vida da comunidade. A proposta era de um projeto pedagógico socialista baseado na coletividade com vistas à transformação social, experiência que se aproxima da formação técnica profissional. A realidade é outra e o contexto histórico-político e social também, mas os dilemas permanecem. As falas explicitam a gênese da concepção de educação do campo, tratada no capítulo anterior, de afirmação de construção do processo de formação humana a partir das referências culturais e políticas, considerando o protagonismo dos sujeitos para uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24).

A atuação dos profissionais é um desses desafios quando se busca integrar as áreas do conhecimento. Bem como, salienta-se que os eixos temáticos do percurso formativo também são desafiadores e estão estruturados a partir do PPP do campus (2017) e se configuram como um agrupamento de temas que vai auxiliar e orientar o professor no planejamento pedagógico, provocando questões sobre determinados assuntos a serem articuladas entre si. Os eixos são flexíveis e estão em constante (re)construção a partir da realidade dos estudantes. Os entrevistados não apresentaram discordância em relação aos eixos temáticos, mas indagaram sobre a maneira de encaixar disciplina e conteúdo. Foi observado que o eixo temático não é visto como uma problematização que necessita do Tempo Comunidade para novas problematizações e, para assim, pensar e planejar o conteúdo. Considerando que o PPC apresenta as ementas (o prescrito) e os eixos temáticos, busca-se então encaixar os conteúdos nas ementas gerando dúvidas:

> [...] **o eixo temático até agora eu não consigo entender muito bem como aplica,** principalmente quando a gente fala da seleção dos eixos temáticos ainda eu tenho dificuldade de ver isso, o que eu escolho? O que que a gente define como eixo temático? [...]. (David Gouveia de Freitas Filho, 33 anos, professor de construções e instalações rurais. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

[141] "Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas [...]" (PISTRAK, 2018, p. 9).

> [...] **eu não consegui ainda essa ideia de eixo temático, a gente tenta, tenta, tenta, mas o meu maior problema,** não sei se, em outras disciplinas também, é o seguinte a gente senta e acha que esse conteúdo vai se encaixar nesse eixo, só que pra chegar nesse conteúdo a gente tem que fazer uma escadinha, quando eu estou lá no meio da escada terminou o semestre e aí eu não alcancei meu objetivo do eixo temático [...]. (Miriam Silva Santos, 27 anos, professora de matemática. Entrevista cedida em 08 de abril de 2019, grifo nosso).

Observa-se que há uma lacuna no processo de formação, pois a falta o entendimento sobre o percurso formativo em que o professor não consegue alcançar o objetivo proposto, carecendo de uma compreensão em sua totalidade, como já afirmado anteriormente. O eixo temático está inserido na totalidade a partir da estrutura do PPC e às vezes se confunde com as ementas das disciplinas. É fundamental a clareza do encadeamento do processo formativo a partir do currículo integrado para atingir o objetivo proposto.

Além do eixo temático, o campus realizou formação docente sobre tema gerador, feita por dois profissionais externos, com diversos encontros teóricos e atividades práticas a serem aplicadas no curso técnico em agroecologia para as populações indígenas. A partir da prática dos professores e de diversas avaliações, foi sugerida a continuidade do planejamento a partir do eixo temático, tendo em vista que as dificuldades foram diversas. Para que o avanço, de fato, ocorra é fundamental a formação docente, bem como qualificar melhor os momentos de planejamento. O planejamento é importante para garantir o alcance aos objetivos propostos:

> Eu vejo que precisamos **avançar** muito nisso, porque o **próprio planejamento** a gente não consegue fechar bem essa questão. É muito interessante, a proposta é muito interessante para o percurso formativo do estudante, que é proposto, que depois eu consegui visualizar e entender que você tem ao final de cada ciclo um produto [...]. (Camila Damasceno Peixoto de Morais, 33 anos, professora de química. Entrevista cedida em 01 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...]foi desafiador e de certa forma é gratificante, porque você tem que se **redescobrir, se reinventar, aprender bastante pra poder colocar em prática.** É tanto que assim que cheguei foi colocado essa questão do eixo de trabalho, que a gente tinha que trabalhar as disciplinas com base no eixo e além disso tínhamos que propor uma integração dentro da disciplina, e isso gera pra muitos docentes um entrave, porque sai da sua zona de conforto [...]. (Edelson da Cruz Luz, 36 anos, professor de física. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] eu aprendi que o **eixo temático ele é como se fosse o cerne da integralização curricular,** é a partir daí que todas as disciplinas irão se comunicar, mas eu não sei se ele tem sido muito bem aproveitado por questões eu acho, falta mesmo de formação [...]. (Jailson Bertoli Júnior, 30 anos, professor de matemática. Entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).

Os relatos explicitam a necessidade de reinventar e redescobrir o percurso formativo, exigindo que os professores rompam com "pré-conceitos". Portanto, a formação e o diálogo

são essenciais não só entre os docentes, mas também com a gestão que coordena o curso. O eixo temático é articulador da integração de todo esse processo, principalmente do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. Por ele, é possível problematizar o percurso formativo que não pode ser estático e nem se basear apenas no que está escrito no PPC. Para a diretora de pesquisa, "[...] o eixo, em tese, ele precisava estar presente dialogando com as disciplinas de cada eixo. Eu percebo que ele está estruturado no PPC, mas na sua prática não se faz relação do eixo com as disciplinas, cada disciplina faz, depende da área, avança mais ou menos [...]". Existe uma preocupação maior com a ementa das disciplinas do que com o eixo temático. Integrar a ementa e o eixo-temático às áreas do conhecimento não parece ser tarefa fácil. Constata-se que houve avanços na integração, mas ainda há muito a percorrer considerando a essência da proposta de criação do ensino médio integrado como apontado no primeiro capítulo. Receita de sucesso não há, o caminho precisa ser construído coletivamente. Para que o diálogo entre as disciplinas a partir do eixo temático ocorra, a diretora de pesquisa acrescenta:

> [...] então assim, o que pra mim é central se você faz um planejamento e percebe que conhecimentos são centrais, pra entrar primeiro, pra entrar segundo, pra entrar terceiro pra que tenha uma liga e o aluno consiga construir conhecimento, a **lotação** precisa garantir isso, só que a **lotação** não está conseguindo por dois motivos na minha avaliação, uma é dos interesses pessoais dos professores que a vida pessoal tudo está acima do campus, então ele sabe que a obrigação dele é ser professor, ele está aqui dando aula mas ele prioriza tudo na vida menos estar aqui[...]. (Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de educação do campo, diretora de pesquisa e pós-graduação do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

A fala evidencia que na prática o eixo não está proporcionando diálogo entre as disciplinas e o que falta é a organização da lotação e agrupando-as por área e garantindo a sequência de acordo com o planejamento. Esse debate tem sido constante no IFPA-CRMB, independente da estrutura da lotação, a socialização do planejamento das áreas é de fundamental importância para garantir a proposta de integrar as disciplinas a fim de qualificar os produtos dos ciclos. O momento de socialização expõe lacunas e necessidades de aprofundamento dos conteúdos de acordo com a proposta do PPC. Para Ciavatta (2012), integrar é "tornar íntegro, tornar inteiro, o quê?". A autora parte da compressão do ensino em sua completude, ou seja, a educação em sua totalidade social no processo histórico. Quando se trata do ensino médio integrado ao técnico e por alternância faz-se necessário uma educação geral em que os tempos são importantes, principalmente o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

Ao tratar dos “tempos-espaços formação”, especialmente o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, 100% dos entrevistados afirmaram que eles não acontecem conforme a proposta do PPC:

> O tempo comunidade para nós, ele é um tempo precioso, para as atividades, mas eu **sinto que ainda tem esse descompasso,** por exemplo, os alunos saem com uma temática para pesquisar, retornam e socializam as pesquisas do tempo comunidade. Na socialização, todos os professores que vão atuar pós a **socialização**, eles têm que participar, principalmente para ouvir e ver o que vem de informações de problemáticas do tempo comunidade, para justamente ajustar a ementa [...]. (Claudionísio de Souza Araújo, 45 anos, professor de silvicultura e de manejo florestal e sistema agroextrativista. Entrevista cedida em 29 de março de 2019, grifo nosso).

> [...] Então a relação Tempo Escola e Tempo Comunidade eu **percebo que ela precisa ser valorizada no sentido da garantia do seminário de socialização** e de algum contato dos professores com as produções dos estudantes do Tempo Comunidade e talvez não precisasse nem ser todos os trabalhos lidos porque, a gente percebe que quando a gente lê os trabalhos é que a realidade tem muitas similaridades. (Heloisa Helena Fonseca do Nascimento, 33 anos, professora de sociologia. Entrevista cedida em 10 de abril de 2019, grifo nosso).

Eis um problema crucial: como problematizar o Tempo Escola a partir das pesquisas do Tempo Comunidade e integrar as áreas do conhecimento sem a participação dos professores na socialização? Como trabalhar a totalidade diante dessa lacuna? O “Tempo Retorno” momento é importante, pois os estudantes apresentam as pesquisas realizadas nas comunidades e/ou no lote, apresentam questões pesquisadas e novas questões a serem debatidas no coletivo. Esse momento serve para embasar o planejamento. Além da apresentação das pesquisas, são entregues os trabalhos escritos. Como problematizar os estudos durante o Tempo Escola sem apropriação da produção do Tempo Comunidade? São questões sempre postas à coletividade e surgem outros questionamentos:

> [...] eu ainda **sinto falta da questão do planejamento**, do planejamento não só Tempo Escola como do Tempo em Comunidade, precisa alguém pra puxar, precisa desse planejamento integrado pra gente saber onde a gente quer chegar se não a gente se perde como está perdido agora, não estava perdido há algum tempo, mas agora está perdido. (Aline Batista Fernandes Morais, 35 anos, professora de fitotecnia. Entrevista cedida em 15 de outubro de 2019, grifo nosso).

> Acho que **não está tendo um diálogo muito legal, porque alguns professores não se apropriaram ainda do conceito**, não buscaram entendimento do que é Tempo Comunidade, pra eles, assim como pra mim quando eu cheguei, o Tempo Comunidade é uma colônia de férias, um espaço para os alunos tirar um tempinho pra descansar, talvez alguns façam isso, até porque os professores não tem entendimento do que é o tempo comunidade, como não tem entendimento, não trabalha isso com o aluno[...]. (Raimundo Moreira das Neves Neto, 33 anos, professor de história. Entrevista cedida em 28 de março de 2019, grifo nosso).

A compreensão e a apropriação da proposta pedagógica são imprescindíveis para alcançar os objetivos propostos tanto por parte dos docentes, da gestão, como por parte dos estudantes que ingressam no curso técnico. A prática da integração exige planejar o encaminhamento do Tempo Comunidade coletivamente: roteiro de pesquisa, orientações junto aos estudantes, esclarecimentos das dúvidas que surgem durante a pesquisa na comunidade. A burocracia e os recursos limitam o avanço das atividades propostas:

> [...] **desafiador, principalmente quando se trata de um tempo comunidade dentro de uma instituição** que é regida por uma legislação, que não tem orçamento, você tem que ir, é oneroso, os professores sentem dificuldade para se deslocar, não tem recursos, não tem transporte, os estudantes não conseguem às vezes, a gente não consegue atendê-los no seu próprio nicho local [...]. (Acácio de Andrade Pacheco, 30 anos, professor de biologia. Entrevista cedida em 16 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] pra mim, existe duas dificuldades: primeiro, **o campus ele não consegue atender na sua totalidade, hoje ele tem um número maior de alunos,** na sua totalidade, ele não consegue atender porque nós estamos com uma frota de carros muito a desejar, sucateados, já são carro de dez anos, oito anos de uso contínuo, diariamente, falta um carro, falta um motorista, falta um combustível. Então assim, houve muitos cortes, e nós vamos pro quinto ano, quarto e quinto ano sem investimento [...]. (Carlos Batista de Sousa de Freitas, 38 anos, técnico em agropecuária, licenciado em educação do campo, ex-diretor de extensão. Entrevista cedida em 18 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] a gente tem um monte de **limitação, a própria compreensão da instituição da importância do Tempo Comunidade,** porque essa compreensão vai limitar recurso, você não tem transporte, não tem como acompanhar o Tempo Comunidade, não tem como ir na comunidade, não tem como conhecer as famílias dos estudantes, você encontra um monte de limitação [...]. (David Gouveia de Freitas Filho, 33 anos, professor de construções e instalações rurais. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

A burocracia emperra o avanço da proposta. Implantar a alternância pedagógica oriunda das experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais implica em mudanças e/ou adaptações como resultado de análises e reflexões a partir da prática pedagógica. Limitações são apontadas na compreensão da proposta, principalmente por uma parcela dos professores que destaca, inclusive, o investimento em infraestrutura necessário para a realização dos Tempos Comunidades com o acompanhamento dos docentes.

Mediante às questões pertinentes levantadas pelos professores e representantes dos movimentos sociais entrevistados frente à proposta inovadora que se encontra em uma Instituição Federal de ensino, tendo em vista suas primeiras experiências de implantação, os problemas são vários e em diversos níveis. Todavia é fundamental destacar no que se refere ao Tempo Comunidade, a experiência com a primeira turma que foi bastante exitosa, os estudantes construíram um diagnóstico do Assentamento 26 de março e do meio biofísico da Área do IFPA-CRMB. De acordo com Marinho (2015), foi uma experiência que demandou articulação

entre Tempo Escola e Tempo Comunidade com forte integração das áreas do conhecimento, além do "tempo-prática-comunidade", e os estudantes se inseriram na dinâmica de trabalho no lote. Ao final do curso apresentaram o produto à comunidade para avaliação e reformulação do documento final. Vale ressaltar que para o êxito da integração entre os tempos de formação é indispensável a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2.5.4 Unidades de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs) e suas indissociabilidades

A prática educativa através da alternância pedagógica para funcionar e viabilizar o currículo requer disponibilidade e investimento a partir da gestão a fim de garantir a integração do ensino, da pesquisa e de extensão, sobretudo pelo Tempo Comunidade e/ou pelas UNIEPEs implantadas dentro do campus conforme o PPP:

> Neste sentido, a perspectiva dialógica entre ensino, pesquisa e extensão visa a construção do conhecimento, de modo articulado integrando o percurso formativo dos cursos as diferentes dimensões pedagógicas, tendo como ponto de partida a realidade dos educandos. Entre as ações que constituem esta integração das UNIEPEs são exemplos fundamentais nesse processo de construção do conhecimento [...]. (IFPA-CRMB, 2017, p. 72).

As UNIEPEs implantadas no IFPA-CRMB são: a) apicultura; b) avicultura; c) pisicicultura/meliponicultura; d) suinocultura; e) bovinocultura; f) ovino-caprinocultura; g) horticultura; h) sistema agroflorestal I e II; i) cultivo de acerola; j) viveiro de produção de mudas frutíferas e espécies florestais regionais. Os espaços foram sendo construídos e organizados no processo de institucionalização. Inicialmente, com a primeira turma do curso técnico que ingressou em 2009 não havia estrutura para atividades de aulas práticas, os estudantes e os professores foram construindo diversos espaços para com essa finalidade como o primeiro aviário rústico, visto ao fundo da imagem a seguir:

Fotografia 20 - Estrutura do primeiro aviário do IFPA-CRMB

Fonte: Suely Gomes, 2011.

O campus ainda estava em fase de implantação, a infraestrutura em construção como os dormitórios, mas as primeiras turmas organizaram e implantaram diversos espaços, como o aviário e plantio para realização das atividades práticas. Com avanço da estrutura, várias Unidades de produção foram construídas. Com isso, é imperioso afirmar que, de acordo com o PPP (2017), as UNIEPEs são espaços pedagógicos com objetivo de atender às demandas do ensino, pesquisa e extensão relacionando a teoria e a prática por meio de diálogo, de troca de saberes entre o conhecimento cientifico e o senso comum, como também vinculando a realidade dos estudantes e agricultores a partir dos princípios da agroecologia, ou seja:

> De um modo geral, as UNIEPES têm a finalidade de possibilitar o envolvimento dos sujeitos, estimulando a participação através de vivencias pedagógica práticas que priorizam o saber fazer, a experimentação e a pesquisa da realidade, possibilitando alternativas de transformação social dos educandos. (IFPA-CRMB, 2017, p. 72).

Por esse objetivo foram construídas as UNIEPEs com melhores estruturas para atender as diversas produções. Espaços esses que integram o ensino-pesquisa e extensão. Seguem algumas imagens das estruturas:

Fotografia 21 - UNIEPE- Aviário- **(**Estrutura do Aviário)

Fonte: Diretoria de Extensão do IFPA- CRMB, 2019.

Esse aviário tem melhor estrutura frente ao primeiro construído pelos próprios estudantes da turma 2009.

Fotografia 22 - UNIEPE - Sistemas Agraflorestais (SAFs)[142]

Fonte: Diretoria de Extensão do IFPA-CRMB, 2018.

Aos poucos a diretoria de extensão foi instalando os SAFs em vários espaços do campus, pois a área ainda dispunha de grande cobertura de capim. As atividades foram realizadas envolvendo as turmas, através das disciplinas técnicas.

[142] Os SAFs desenvolvidos pelo IFPA-CRMB não são dentro da floresta, mas no plantio, além de produção de culturas perenes, são inseridos plantios de essências florestais.

Fotografia 23 - UNIEPE **-** Meliponário

Fonte: Carlos Batista Sousa de Freitas, 2017.

Considerando os conhecimentos técnicos de alguns profissionais do campus sobre a criação de abelhas e a disponibilidade de espaço e boa floração no campus, a extensão organizou juntamente com vários estudantes apiários e capturas de abelhas disponíveis da região. Assim seguem as demais instalações que são utilizadas para as atividades práticas.

Fotografia 24 - UNIEPE – Suinocultura - Cura de umbigo dos leitões recém-nascidos

Fonte: Diretoria de Extensão do IFPA-CRMB, 2017.

Fotografia 25 - UNIEPE - Estrutura da casa do mel

Fonte: Agamenon Azevedo dos Reis, 2020.

Fotografia 26 - UNIEPE **-** Casa de farinha

Fonte: Agamenon Azevedo dos Reis, 2020.

Fotografia 27 - UNIEPE **-** Bovino - Aula prática produção de silagem

Fonte: Danilo Henrique, 2016.

Fotografia 28 - UNIEPE- Bovino**-** produção de animais

Fonte: Rodrigo de Moraes, 2020.

As imagens ilustram as UNIEPEs ainda em fase de consolidação seja em sua concepção teórica e/ou prática. Vale ressaltar que a produção já foi comercializada (via GRU) em diversos momentos, como: mel; suíno e aves. Quanto as construções expostas nas imagens geraram bastante debate interno no IFPA-CRMB para conceber a proposta final. Inicialmente a direção geral do campus propôs que fosse realizado um debate com as famílias do Assentamento 26 de março que fazem parte do entorno da escola para que as UNIEPEs

pudessem partir da realidade local. O debate não avançou, mas as estruturas foram construídas gradativamente de acordo com a liberação dos recursos. As UNIEPEs são espaços de calorosos debates entre as áreas do conhecimento e entre as diretorias. Atingir o objetivo proposto no PPP e no PPC exige que, na prática, haja a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como consta nos princípios do IFPA, não apenas no CRMB. Nesse percurso de reflexão, 100% dos professores entrevistados reconheceram a importância da integração como forma de fortalecer a proposta da alternância pedagógica e avançar no desenvolvimento das comunidades rurais da região, porém afirmaram que isso não acontece em sua integralidade:

> [...] **há uma necessidade de fortalecer essa tríade a partir da integração das disciplinas,** se não houver isso de fato, ocorrerá na reprodução de um discurso que não condiz com a realidade. Importante entender que mesmo com as UNIEPEs – as nossas unidades de ensino, pesquisa e extensão, parece que há um mal-entendimento entre os docentes de algumas áreas do conhecimento que não compreendem ou simulam não compreender para que ocorra um processo em que haja envolvimento na prática de atividades que perpassam pela produção do conhecimento. (Ribamar Ribeiro Junior, 43 anos, professor de sociologia. Entrevista cedida via e-mail, 05 de maio de 2019, grifo nosso).

> Então, **talvez o nosso desafio fosse quebrar um pouco essas barreiras,** tentar perceber como é que os grupos de pesquisas, os professores poderiam se debruçar mais sobre questões de pesquisas problemáticas que aparecesse mesmo nos trabalhos dos estudantes, fazer essa integração[...]os espaços das UNIEPEs, a gente tem até dificuldade de perceber como é que as UNIEPEs estão ligadas às práticas de ensino, às práticas pedagógicas de ensino, e muito mais ainda, a gente não concretizou a ideia da UNIEPE como espaço demonstrativo de técnicas[...]então as UNIEPEs poderiam ser laboratórios de práticas, de sistemas produtivos mesmo, que fosse muito simples, mas que pudesse ser uma vitrine pra produção da agricultura familiar da região, mas a gente nunca conseguiu fazer isso. Então acho que isso seria o papel da extensão junto com a pesquisa. (Heloisa Helena Fonseca do Nascimento, 33 anos, professora de sociologia. Entrevista cedida em 10 de abril de 2019, grifo nosso).

Os relatos reafirmam a importância das UNIEPEs para garantir a integração do ensino, pesquisa e extensão, pois estes são espaços internos com infraestrutura para desenvolvimento das atividades práticas. Mas a concepção desses espaços ainda é limitante, como é limitante ainda compreender quais seus objetivos e como integrar as áreas dos conhecimentos a partir das pesquisas e das atividades práticas a serem desenvolvidas em cada espaço. Observa-se a falta entendimento dos professores em relação a utilização das UNIEPESs.

Um dos grandes dilemas internos do IFPA-CRMB é a compreensão do papel de cada diretoria na atuação dessas Unidades, pois o questionamento nos espaços coletivos, principalmente no planejamento, é: como as disciplinas da Base Nacional Comum vão se integrar nas UNIEPEs? Como elas podem se interagir à base técnica? Longos debates e reflexões permeiam os planejamentos e as reuniões de integração entre ensino, pesquisa e

extensão em diversos momentos. Mas, o principal debate é como essa tríade pode contribuir com os avanços das comunidades de origem dos estudantes. Diante disso, o diretor geral do campus faz a seguinte colocação:

> [...] pra mim a nossa pesquisa ela tem que ver o nosso campus, ver o nosso povo, os nossos alunos, as nossas comunidades, como não é a melhor palavra pra o que eu quero falar, mas é o que vem , como matéria prima para essa pesquisa, e essa pesquisa tem que virar material para o debate do ensino, e discutido isso no ensino isso tem que voltar pra comunidade em forma de extensão, que é o que a gente chama de restituição do saber, restituição do tempo em comunidade, restituição do plano e desenvolvimento do assentamento, ou seja tem que ser um ciclo completo [...]. (Manuel Fábio Matos Barros, 43 anos, professor de associativismo e cooperativismo, diretor geral do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 12 de abril de 2019).

A partir desse fragmento observa-se a importância da integração nas UNIEPEs e entre os "tempos-espaços de formação" no campus e nas comunidades de origem dos estudantes. É necessário fomentar a pesquisa, a reflexão, o debate e o desenvolvimento de planos de melhoria na perspectiva de desenvolvimento do campo. Dessa forma, segundo Demo (2006), é imprescindível unir a teoria, prática e atitude. A pesquisa é vista como um processo de descoberta, que problematiza, que questiona a realidade e pode gerar novos conhecimentos e alternativas. De acordo com os professores ainda se faz necessário avançar na atuação das diretorias:

> Ensino, Pesquisa e Extensão eu avalio que aqui no campus eles ainda são como se fossem três instâncias separadas, **a gente ainda não conseguiu avançar pra unificar**. Existem as tentativas, agora mesmo nesses últimos meses, a gente vem tentando trabalhar num tipo um protocolo, uma minuta pra casar a questão do tempo comunidade mesmo, trabalhar dentro do tempo comunidade essa pesquisa, essa extensão [...]. (Camila Damasceno Peixoto de Morais, 33 anos, professora de química. Entrevista cedida em 01 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...]**eu não consigo enxergar bem essa integração aqui**, não é por falta de vontade a gente tenta, nós tentamos integrar ensino, pesquisa e extensão, mas a gente acaba esbarrando até mesmo naquela situação da integração que eu falei entre as disciplinas, nós não estamos conseguindo integrar direito como era as disciplinas imagine integrar ensino, pesquisa e extensão, como eu vou integrar ensino pesquisa e extensão na minha disciplina se eu não tenho um projeto de pesquisa aqui e não estou com tempo de desenvolver algum projeto de pesquisa [...]. (Marcos Paulo Ferreira de Albuquerque, 35 anos, professor de topografia e georreferenciamento. Entrevista cedida em 08 de abril de 2019, grifo nosso).

Observa-se os limites da integração das disciplinas, das áreas do conhecimento e entre as diretorias. Isso não é apenas responsabilidade da gestão, exige o envolvimento dos docentes que, no entanto, enfrentam dificuldades de carga horária, aspecto sempre presente quando se trata da integração ensino, pesquisa e extensão. Um fator favorável para articular as três

diretorias é o ensino pela alternância pedagógica que já garante a relação direta com as comunidades, que define as atividades de pesquisas realizadas pelos estudantes. Garante ainda o currículo integrado com base na totalidade histórica e dialética, o que não é possível de ser feito pela pedagogia das competências (RAMOS, 2012). No entanto, a falta de entendimento entre os gestores e alguns professores impedem a integração como afirma a diretora de pesquisa, pós-graduação e inovação do IFPA-CRMB:

> [...] **não há integração nenhuma, absolutamente nenhuma entre ensino-pesquisa**, porque os professores não entendem que o ensino, pesquisa e extensão acontecem dentro do ensino [...] eu tenho batido muito nessa tecla que a concepção dos IFs é de ensino, pesquisa e extensão estão por dentro da formação do discente [...] talvez o quinto desafio, dos que eu já falei aqui, que se tem na formação continuada, pra que os professores possam compreender essa dimensão do ensino, pesquisa e extensão articulada, mas é obvio, se os diretores não tiverem essa compreensão eles não vão conseguir fazer com que os professores compreendam. (Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de educação do campo, diretora de pesquisa, pós-graduação e inovação do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

Não só os professores necessitam compreender essa integração, mas fundamentalmente os diretores que, muitas vezes, estão envolvidos em disputa de diretorias dificultando o avanço das atividades. Esse foi um dos problemas vivenciados por um período, quando o gestor da pesquisa não valorizava as atividades de Tempo Comunidade, não se dispunha a investir nele. Esse entendimento precisa ser de responsabilidade coletiva. Para o diretor, a integração entre as diretorias de ensino, pesquisa e extensão é vista de modo limitado, carecendo melhor entendimento sobre como isso deve ocorrer para se avançar no processo:

> [...] a questão da **integração ensino, pesquisa e extensão** é que ainda há um limite de entendimento sobre o que é essa integração de ensino, pesquisa e extensão, porque não é simplesmente integração, não é você ir acompanhar o estudante lá e nem trazer ele vim pra cá, ser acompanhado por nós, por um pesquisador, por um professor. Eu acredito que vai para além disso, que é o estudante interagindo com o que ele está aprendendo, estudando e pesquisando e conseguir fazer isso lá no lote dele também, e a partir disso fazer essa reflexão[...]. (Renan da Silva Cunha, engenheiro agrônomo e técnico em agropecuária, diretor de extensão, 28 anos. Entrevista cedida em 05 de agosto de 2019, grifo nosso).

Além das pesquisas, o relato explicita a importância da inovação, do investimento nos lotes, nas comunidades, com atividades desenvolvidas pelos estudantes como forma de retorno do estudo, sendo a extensão realizada a partir da experiência dos estudos do campus. O acompanhamento direto dos professores é imprescindível para a concretização da inovação e pode garantir a integração. Para o técnico Carlos Batista, que foi diretor de extensão por um longo período, a integração ainda está muito distante de acontecer:

> Então, eu **acho que nós estamos muito distantes da integração** por mais que seja uma frase muito dita no IFPA essa integração entre as diretorias, eu acho que pelo menos no Campus Rural de Marabá ela está muito a desejar, bem distante mesmo, mas por vários motivos assim, eu acho que é uma dificuldade mesmo de trabalhar nesse formato[...] acho que o ponto de encontro mais comum entre que havia uma certa integração entre ensino e extensão foi por meio das Unidades de Integração, as **UNIEPEs,** ali sim eu acho que havia uma tentativa muito saudável muito importante de integração entre essas duas diretorias, mas que a pesquisa ela nunca conseguiu se envolver por mais que a unidade seja de integração ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa está a desejar no quesito UNIEPE[...]. (Carlos Batista de Sousa de Freitas, 38 anos, técnico em agropecuária, licenciado em educação do campo, ex-diretor de extensão. Entrevista cedida em 18 de abril de 2019, grifo nosso).

As UNIEPEs se apresentam como caminho para unificar as diretorias, para desenvolver as atividades em conjunto que, por determinado tempo, uniu as diretorias de ensino e de extensão, apesar de não haver tido o envolvimento da pesquisa. Gradativamente esse espaço ficou restrito à extensão devido ao problema de carga horária do professor, além da tensão da integração do trabalho junto aos técnicos responsáveis por esses espaços[143]. A clareza sobre a falta de integração é posicionamento unânime entre os gestores conforme relatos a seguir. Para os diretores de ensino em processo de transição, ensino, pesquisa e extensão atuam separadamente. Por isso, faz-se necessário pensar e discutir diretrizes para consolidar a proposta do Tempo Comunidade:

> [...] No geral, quem executa tudo é o ensino, que a pesquisa, que a extensão aceite ou não, e que é muito mais interessante, se a pesquisa entendesse isso e tivesse acompanhando todas as formas do ensino. A gente agora teve uma dificuldade em aprovar as diretrizes do Tempo Comunidade porque as diretrizes do Tempo Comunidade a gente montou uma proposta justamente para garantir e amarrar a integração ensino-pesquisa-extensão. (Claudionísio de Souza Araújo, 45 anos, professor de silvicultura e de manejo florestal e sistema agroextrativista, Diretor de Ensino em transição. Entrevista cedida em 29 de março de 2019)[144].

> [...] A minha leitura é que cada uma pensou separado o seu campo e não pensou o ensino-pesquisa-extensão por dentro do percurso formativo e qual foi o movimento, que inclusive foi uma reflexão que a diretoria de ensino fez o ano passado, nós precisamos construir diretrizes de articulação de ensino-pesquisa-extensão, por exemplo no Curso Técnico em Agropecuária, a gente elaborou agora e vai para aprovação no Conselho, no primeiro ciclo, qual o papel da pesquisa no primeiro ciclo? Diretoria de pesquisa assume esse primeiro ciclo [...]. (Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, 36 anos, professora de educação do campo, diretora de ensino em transição. Entrevista cedida em 23 de março de 2019).

[143] As atividades desenvolvidas nas UNIEPEs extrapolam a carga horária do professor gerando debate nos planejamentos. Devido à tensão, a diretoria de extensão assumiu toda a responsabilidade de coordenar esses espaços. O grande desafio é a integração, a inserção de todas as áreas com a atuação dos técnicos.

[144] No período da entrevista, o campus estava vivenciando o processo de transição dos dirigentes em função da eleição recente. Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho estava deixando a diretoria de ensino, que passava a ser assumida por Claudionísio de Souza Araújo.

Observa-se nos relatos que há uma tentativa de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Uma das potencialidades para isso é a realização do Tempo Comunidade com o fortalecimento do acompanhamento, das visitas às comunidades e um maior diálogo entre professores e estudantes no processo de pesquisa de campo. O planejamento é capaz de garantir a participação de todas as diretorias para se avançar no currículo integrado. Para isso, deve haver continuidade nas reuniões de integração entre as diretorias, pois esse espaço permite reflexão e melhoria da prática das ações no conjunto do campus. Na tentativa de avançar no processo de integração das diretorias, principalmente em relação ao Tempo Comunidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foi construído um regimento interno de orientações específicas para seu funcionamento que, por sua vez, está em aprovação no CONDIR e no Conselho Superior do IFPA. O documento propõe:

> RESOLVE Art. 1º APROVAR o regimento interno com orientações específicas de funcionamento das atividades de Tempo-Comunidade do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rural de Marabá, de modo a materializar os princípios e fins da Política de Educação do Campo do IFPA. (IFPA-CRMB, 2019).
> Art. 2º São objetivos deste Regimento Interno: I – Promover a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, teoria e prática no itinerário formativo do Curso;** II – Efetivar o acúmulo das experiências vivenciadas na Educação Profissional de Nível Médio com as turmas ingressantes no período de 2009 a 2018; III – Garantir a orientação das ações pedagógicas no percurso formativo do Curso. (IFPA-CRMB, 2019, grifo nosso)[145].

As diretrizes visam atribuir às diretorias o papel de cada uma na realização do Tempo Comunidade. A tentativa é que haja um envolvimento das diretorias, pois no PPC a proposta do percurso formativo é bem explicitada, como apresentada anteriormente, capaz de gerar vários produtos ao final dos ciclos, que envolvem as comunidades e mesmo os lotes dos estudantes. Vale ressaltar que apenas o documento, a aprovação das diretrizes, não garante a integração e/ou indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. O planejamento e a compreensão da proposta carecem ser entendidos por todos e todas, apesar de o documento buscar amarrar o envolvimento e o compromisso de cada diretoria. O processo pedagógico necessita de uma construção coletiva, necessita de disponibilidade dos sujeitos que estão nele envolvidos.

De acordo com as diretrizes, as diretorias serão responsáveis por ciclos, para acompanhar durante o Tempo Comunidade a produção dos produtos finais, sendo importante

[145] Ver documento completo no anexo G.

salientar que se o planejamento não for integrado, com a inserção de todas as diretorias, a fragmentação permanecerá. A questão é: Como garantir a integração em sua totalidade? A aprovação do documento visa, como já dito, definir o papel de cada diretoria, mas o debate, o planejamento e o diálogo são imprescindíveis para isso. Outro fator relevante é a compreensão da proposta em sua totalidade. A partir dos relatos, os entrevistados afirmaram que ainda há falta de entendimento dos docentes sobre a formação do CRMB e que muitos deles têm restrições em atuar por meio da alternância pedagógica. As diretrizes podem contribuir com o avanço da integração. Contudo para que isso, de fato, ocorra é preciso também de um movimento da gestão e do coletivo que coordena o processo. A proposta pode ser bem estruturada no PPP, no PPC, nas diretrizes, havendo disposição para executá-la.

Diante de todas as reflexões levantadas pelos professores e dirigentes da Instituição, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apresenta limites e desafios, sendo possível apontar êxitos através das atividades desenvolvidas nas UNIEPEs, quando do envolvimento direto dos professores com os projetos e as atividades práticas realizadas com estudantes de acordo com o planejamento a ser executado nesses espaços. A partir do planejamento integrado entre as diretorias e os projetos apresentados pelos professores diversas ações foram realizadas diretamente nas UNIEPEs com os estudantes que faziam suas opções de atuação. Essas atividades se relacionavam com os trabalhos a serem desenvolvidos no Tempo Comunidade e vinculados ao sistema de produção dos lotes. Existia ali uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. Com as mudanças de diretorias e os limites já apontados pelos professores, houve alteração nesse processo.

A integração no percurso formativo perpassa pelos princípios que estão no PPP e no PPC como norteadores na construção do conhecimento e organização dos planejamentos, que são: agroecologia, trabalho e pesquisa. Por ser parte importante do processo de formação, os professores entrevistados refletiram sobre a sua prática no curso técnico.

2.5.5 Dos princípios educativos: agroecologia-trabalho-pesquisa

Além da integração entre as áreas do conhecimento e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o PPP do IFPA-CRMB e Projeto Político Pedagógico do Curso estão estruturados por princípios norteadores da formação dos cursos do campus – agroecologia, trabalho e pesquisa –, estando sempre em debate nos espaços coletivos como formação e planejamento. Os professores nas entrevistas expuseram tensões e contradições à prática

pedagógica considerando cada princípio, os quais discorremos a seguir. A agroecologia é um dos de maior tensão interna do campus. De acordo com o PPP:

> Para o Campus Rural de Marabá a experimentação agroecológica não se dará apenas em unidades demonstrativas dentro do Campus. Ela acontecerá interdisciplinarmente ao percurso formativo dos cursos de agropecuária, agroindústria, agrofloresta e outros, bem como nas ações de extensão do Campus. (IFPA-CRMB, 2017, p. 60-61).

Essa experimentação exige forte integração entre as áreas, exige "sair das caixinhas", dialogar e construir conhecimento em sua totalidade. Faz-se necessário acreditar na proposta e em outra forma de produzir baseada em princípios agroecológicos. Isso não é uma proposta simples, sendo ela marcada por tensões entre os profissionais que atuam no curso. Ao tratar de agroecologia compreende-se:

> Os saberes agroecológicos são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas dispersas que respondem às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais de cada geografia e de cada população. Estes saberes e estas práticas não se unificam em torno de uma ciência: as condições históricas de sua produção estão articuladas em diferentes níveis de produção teórica e de ação política, que abrem o caminho para a aplicação de seus métodos e para a implementação de suas propostas. Os saberes agroecológicos se forjam na interface entre as cosmovisões, teorias e práticas. (LEFF, 2002, p. 02).

Essa concepção de agroecologia permeia uma formação que extrapola os muros da escola, que transita entre as comunidades, as formas de vida, o trabalho e as relações sociais no campo. Passa ainda pelo (re)conhecimento dos saberes e práticas das famílias. Na matriz curricular do curso, apresenta-se em forma de uma disciplina que não é suficiente e não atende aos propósitos gerais do curso. Ainda sobre o conceito, de acordo com Altieri (2012, p. 15, grifo do autor), "[...] A agroecologia é tanto uma ciência quanto um conjunto de práticas. Como ciência, baseia-se na *aplicação da Ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis* [...]". Para o autor, a agroecologia exige um conjunto de conhecimentos e técnicas que são desenvolvidas a partir dos agricultores e seus processos de experimentação. Esse princípio fomenta a pesquisa de agricultor a agricultor[146], gerando uma relação mais horizontal entre eles. É uma agricultura para os novos tempos e que dispõe de saberes ancestrais e atuais capazes de superar a monocultura, fomentar a biodiversidade e produzir alimentos limpos (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014).

[146] Baseado na experiência do Movimento de Camponês a Camponês da ANAP em Cuba. Sobre isso ver: Sosa; Jaime; Lozano; Rosset, 2013.

Para Caporal e Costabeber (s/d)[147], as pretensões e contribuições da agroecologia extrapolam os aspectos técnicos e agronômicos, incorporando dimensões mais complexas a partir das variáveis econômicas, sociais, ambientais, culturais, políticas e éticas que envolvem a produção agrícola voltada ao "desenvolvimento rural sustentável". A partir dessas concepções, os conhecimentos das comunidades revelam-se fundamentais para o avanço da agroecologia que, no princípio educativo, não cabe apenas como uma disciplina, exigindo uma larga integração das áreas do conhecimento a fim de garantir a dialética do processo.

Partir dessa perspectiva, exige um maior esforço no processo de formação oriundo de uma instituição pública composta por áreas do conhecimento diversas e considerando os cursos a partir de sua matriz curricular. Desafia os profissionais, nesse contexto, atenderem aos objetivos propostos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), pois eles possuem formação específica, marcada por princípios e fundamentos filosóficos específicos, definidos numa "grade" curricular acadêmica. Nesse sentido, as tensões se evidenciam e mesmo a falta de compreensão sobre a concepção de agroecologia conforme relato a seguir:

> [...] esse termo agroecologia, essa ciência, ela é muito contestada dentro do campus por alguns profissionais, porque é aquela coisa que eu já falei, vem gente de todo lugar, de formação diferente, e que a agroecologia ela não é tão simples, igual é um cultivo convencional, e a gente está muito na ideia ainda de achar que a agroecologia só é produzir sem veneno. Não sei como é isso em sala de aula, mas a gente está conseguindo garantir um currículo com esse viés agroecológico, com uma formação mais humana, a gente tem conseguido. **Então, essa parte, digamos teórica no currículo, a gente tem conseguido, agora quando a gente parte para o aspecto produtivo, aí eu já entro no aspecto de produção, eu acho que a gente ainda não conseguiu implementar experiências de produção** [...]. (Carlos Batista de Sousa de Freitas, 38 anos, técnico em agropecuária, licenciado em educação do campo, ex-diretor de extensão. Entrevista cedida em 18 de abril de 2019, grifo nosso).

Apesar de estar bem estruturado no PPP e no PPC, na prática, na produção, essa questão gera incerteza que se soma às tensões que foram sendo destacadas nas reflexões dos professores entrevistados, desde a compreensão sobre a fundamentação e o entendimento conceitual da agroecologia à prática no processo formativo. É importante que os estudantes possam se apropriar, como afirmam Machado e Machado Filho (2014), os técnicos precisam dominar as tecnologias limpas para atuarem no campo, respeitando o bioma para manterem as reservas. Fundamental que o princípio permeie todas as áreas do conhecimento.

[147] *Agroecologia e sustentabilidade*: base conceptual para uma nova extensão rural, s.d. Disponível em: http://coral.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/13.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

> Então, esse **princípio é muito forte do Campus Rural, ele é rural, el**e está dentro de um assentamento rural, são trezentos e alguma coisa de hectares, existem experimentos e pesquisas no campo da agroecologia, o campo dos saberes tradicionais, valorização dessas pessoas e eu vejo que apesar de haver uma divisão de grupo, **há uma caminhada bem definida**, o campo é agroecológico [...]. (Acácio de Andrade Pacheco, 30 anos, professor de biologia. Entrevista cedida em 16 de abril de 2019, grifo nosso).

Apesar da caminhada vivenciada no processo de formação do IFPA-CRMB em seus dez anos de criação, o princípio da agroecologia ainda é foco de muitas discussões. Outras questões apontadas pelos professores entrevistados ao tratarem do princípio da agroecologia foram: falta de discussões mais aprofundadas sobre o assunto com servidores e alunos; debate teórico é significativo, mas trata de uma produção em que não se percebe avanço; conflito de entendimento conceitual entre alunos; necessidade de mostrar as vantagens em termos de viabilidade do mercado para os produtos agroecológicos; necessidade de se entender como o campus defende a agroecologia, mesmo utilizando veneno; a defesa do campus é bonita, mas não segue os princípios da agroecologia; contrário aos princípios é o aumento de lixo no campus, faltando um maior acompanhamento das direções e uma maior formação em relação a isso; a maioria dos profissionais possui formação em escola tradicional e não conhece a agroecologia; importante trabalhar os princípios para conquistar os jovens; preocupação com a banalização do termo agroecologia, daí a necessidade de uma formação que articule teoria e prática; importante sair da zona de conforto e não ficar apenas do campo da ideias.

Nesse debate, considerando as análises de Machado e Machado Filho (2014), é fundamental a desconstrução do saber dominante, de técnicas, de conceitos e de modelos impostos pelo agronegócio e pelo setor industrial voltado ao sistema de produção agropecuário (agrotóxicos, fertilizantes, implementos e maquinários, transgênicos e outros). É necessário abandonar os conceitos convencionais impregnados para construir um novo paradigma. Isso requer não somente estudo e reflexão, mas também o avanço do projeto de campo. Para Altieri (2012), o avanço da agroecologia depende das reformas políticas, das instituições e dos programas de pesquisa e desenvolvimento para disseminação e segurança alimentar. Todavia, o projeto de campo exige mais que isso, exige a soberania alimentar das populações para a transformação dos territórios.

O princípio da agroecologia é pauta nos debates feitos em oficinas, seminários e planejamentos. Vários estudos já foram realizados, inclusive houve uma especialização para os servidores sobre o tema[148]. Com o avanço dos estudos concretizados pelas formações, para a

[148] Descrita no primeiro capítulo quando trata de formação de servidores.

diretora de pesquisa, ainda há necessidade de definição conceitual em torno da agroecologia para se avançar na prática:

> [...] na perspectiva da agroecologia eu percebo que há uma **incompreensão conceitual**. **Não há uma compreensão teórica** do que é a agroecologia, nem há uma compreensão teórica do que é o agronegócio. As pessoas usam o discurso, mas não sabem do que estão falando[...]**Então eu acho que também se perdeu essa perspectiva da agroecologia como princípio na medida que não tem nem atividade teórica,** nem prática de todas as disciplinas, em **especial das agrárias,** na medida que as UNIEPEs se perdem como projeto institucional de formação[...]. (Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de Educação do Campo, Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

A partir desse relato, observa-se concepções confusas tanto em relação à agroecologia quanto ao agronegócio por parte de alguns profissionais e o campus ainda não possui um projeto totalmente agroecológico, apesar de estudos realizados em diversos momentos históricos. Vale ressaltar que se há formação, se tem havido debate, reflexão, talvez o emperramento não esteja na falta de compreensão conceitual, mas na falta de unidade em defesa desse princípio. Situação que revela um gargalo no avanço das atividades internas pelas UNIEPEs, bem como nas áreas de origem dos estudantes por projetos de intervenção e plano de melhoria de lote que poderiam ser canalizados para obtenção de resultados concretos a partir de estudos, análises e experimentações baseados em princípios agroecológicos. Isso contando com a atuação das turmas e das famílias camponesas. O diagnóstico é uma ferramenta que aponta limites e desafios das comunidades de origem dos estudantes e também as potencialidades no sistema de produção. São contradições vivenciadas pelo campus para a implantação de um projeto que se contrapõe à expansão da pecuária e da mineração.

Desenvolver projetos nas comunidades e/ou nos lotes a partir dos princípios da agroecologia requer entendimento e compreensão teórica, requer ter clareza sobre a base teórica e acreditar que é viável seu desenvolvimento. O estudo, o debate e as análises são fundamentais para o embasamento teórico dos produtos a serem desenvolvidos pelos estudantes, principalmente no Tempo Comunidade. Esse estudo não pode ser tarefa apenas da disciplina de agroecologia, uma vez que o PPP do campus se fundamenta por esse princípio, a matriz curricular está inserida nesse processo. Todas as áreas do conhecimento têm, portanto, responsabilidade de estudar e aprofundar as questões apresentadas pelas pesquisas dos Tempos Comunidades; de problematizar e viabilizar o debate com conhecimentos teóricos que possam contribuir com a implantação dos projetos propostos através dos ciclos, estabelecendo um diálogo intenso com o trabalho dos camponeses na região como destaca o professor Ribamar:

> [...] Se temos como fundamento a agroecologia, se há cursos de formação técnica em agroecologia, é necessário que o manejo desse conhecimento esteja no seio do diálogo, com os agricultores da região; com as experiências bem sucedidas por estes agricultores e pelo fortalecimento da pesquisa que direcione para este "campo", ou para permanente articulação que supere a ideia de uma economia de mercado a curto prazo. (Ribamar Ribeiro Junior, 43 anos, professor de Sociologia. Entrevista cedida via e-mail, 05 de maio de 2019).

A articulação do trabalho no campo é possível através das pesquisas dos Tempos Comunidades, por isso é fundamental que elas sejam acompanhadas por profissionais de todas as áreas, estabelecendo a integração ensino, pesquisa e extensão. Só é possível a construção de um projeto de campo fundamentado na base agroecológica com atuação das áreas firmadas no diálogo e na reflexão sobre o trabalho no campo. Isso possibilitará apontar novas perspectivas de segurança alimentar, mantendo a soberania sobre a produção dos alimentos e das sementes. Avançar não é tarefa fácil, pois requer a disponibilidade e o envolvimento de muitos profissionais na construção de conhecimentos junto às famílias camponesas. Na região, não há ainda muita experiência com a agroecologia. Poucos são os camponeses que atuam de forma agroecológica, a implementação deve ocorrer aos poucos como defende a professora Mariana:

> Nós não temos referencias de processos agroecológicos dentro da escola na região, e isso é tudo muito novo, dentro de uma região de fronteira e é onde toda uma política econômica converge pra um outro sistema, então nós acabamos sendo uma escola de resistência e pra isso a gente tem que ir devagar e a gente tem que passar por processos de adaptação, e eu acho que o nosso campus não passou por esse processo de adaptação, já foi imposto isso uma política um projeto agroecológico sem pensar que a gente deveria cumprir etapas de adaptação, então não dá pra gente ser agroecológico de uma vez sem ir implementando as coisas aos poucos[...]. (Mariana Gomes de Oliveira, 34 anos, professora Silvicultura e Manejo Florestal. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019).

Essa proposta está em construção, como afirma a professora, apesar do trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais como o Movimento Interestadual das Quebradeira de Coco Babaçu (MIQCB), que atua com a extração e comercialização do azeite; o trabalho dos indígenas nas aldeias; o setor de produção do MST que vem se organizando a partir dos princípios da agroecologia; a CPT que desenvolve ações junto a alguns coletivos nos assentamentos com a produção de base agroecológica. Na região, já existe um trabalho que envolve produção e comercialização de produtos através das feiras. Contudo, no IFPA-CRMB a discussão persiste e busca-se ampliar as parecerias como por meio dos núcleos de

agroecologias[149], que possuem vários projetos desenvolvidos na região, envolvendo camponeses em cursos, oficinas, visitas de campo, feiras de troca de sementes, jornada agroecológica e outras atividades capazes de fortalecer o debate em torno do tema e construir referenciais teóricos e práticos baseadas no bioma amazônico, mais especificamente das regiões Sul e Sudeste do Pará. Com as diversas atividades, realizou-se a integração entre camponeses cuja produção é baseada em princípios agroecológicos, mas esse trabalho ainda está em via de construção e reconhecimento. Como destaca o relato da professora, a escola é um espaço de resistência e ainda carece de experiências agroecológicas que podem ser feitas pelas UNIEPEs, que são espaços de práticas e vivências de estudantes para cursos de extensão com os diversos sujeitos do campo.

As ações do núcleo de agroecologia[150] são fundamentais para o processo de formação, porém precisa manter a dinâmica de funcionamento, através da realização de mais atividades, principalmente junto aos camponeses:

> O núcleo de agroecologia ficou muito no campo de existência, do ano passado para cá. Existe o núcleo, mas o núcleo não está conseguindo promover, era ele que também articulado com os cursos, não tem conseguido avançar inclusive sobre um dos nossos principais cursos que tem esse debate da agroecologia que é o Superior em Agroecologia[...]. (Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, 36 anos, professora de educação do campo, diretora de ensino em transição. Entrevista cedida em 23 de março de 2019).

As UNIEPEs e o Núcleo de Estudos Agroecológicos (NEA) têm um papel fundamental no processo de formação nos cursos no IFPA-CRMB, possibilitando a articulação interna e externa no estudo teórico, nas ações concretas com viabilidade produtiva firmada nos princípios da agroecologia. Importante destacar que muitas atividades foram realizadas com a participação dos camponeses por meio de jornadas agroecológicas, estudando e realizando atividades práticas de experimentos em parceria com os movimentos sociais. Curso de extensão sobre Sementes Crioulas, realizado no Iala Amazônico[151]. Houve ainda realização de feiras de troca de sementes; pesquisas de sementes tradicionais nas áreas de assentamentos e acampamentos; plantio e armazenamento de sementes; troca de experiências de saberes agroecológicos; articulação em rede (estadual e nacional) com os demais núcleos dos Institutos

[149] Núcleo de Estudos em Agroecologia - NEA/IFPA-CRMB; Núcleo Interdisciplinar de Agroecologia e Educação do Campo - NAEC/UNIFESSPA. Os dois núcleos desenvolveram diversas ações em conjunto através de projetos via CNPQ no período de fortalecimento dos núcleos proporcionado pelo governo federal entre 2015 a 2017.

[151]Instituto de Agroecologia Latino Americano da Via Campesina localiza-se no Assentamento Palmares II vinculado ao MST, município de Parauapebas- Pará. Foi criado no ano de 2009 e é um espaço que estabelece pareceria com o IFPA-CRMB.

Federais e Universidades. É necessário trazer quão fundamental é esse espaço tanto para o aprofundamento teórico, quanto para desenvolver experiências nas diversas áreas e fazer avançar esse debate na região. O fortalecimento desses espaços faz-se necessário para articulação com as famílias e as organizações sociais que atuam no campo. Mesmo com todas as ações já desenvolvidas, é preciso avançar como afirma o professor Dalcione:

> [...] Agroecologia é mais quando vai pro debate da produção, o reflexo disso são as nossas UNIEPEs. Então, se você pegar as nossas unidades hoje, principalmente a partir das criações, elas não refletem a realidade dos agricultores da região, então você **tem uma lacuna entre princípios, teoria e a nossa pratica profissional**[...]a gente tem que avançar na inovação tecnológica, na geração de tecnologia[...]. (Dalcione Lima Marinho, 37 anos, professor de funcionamento e estabelecimento agrícola. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019, grifo nosso).

Para a professora, há uma distância entre as UNIEPEs com o sistema de produção desenvolvido pelas famílias nos assentamentos. A criação e a instalação desses espaços na proposta inicial do campus era ouvir diversos camponeses da região para socializar o sistema de produção e os principais desafios enfrentados por eles a fim de definir como seriam as instalações das unidades de produção e pesquisa do campus. A diretoria de extensão, juntamente com a equipe técnica, estabeleceu e criou os projetos que hoje estão implantados no IFPA-CRMB. As UNIEPEs fazem parte da construção agroecológica na formação dos jovens e buscam conhecer a realidade e potencializar ações coletivas. De acordo com Guzmán (2001, p. 36, grifo nosso),

> A Agroecologia, que propõe o desenho de métodos de desenvolvimento endógeno para o manejo ecológico dos recursos naturais, necessita utilizar, na maior medida possível, os elementos de **resistência específicos de cada identidade local**. Em nossa opinião, a maneira mais eficaz para realizar esta tarefa consiste em **potencializar as formas de ação social coletiva**, pois estas possuem um potencial endógeno transformador. Portanto, **não se trata de levar soluções prontas para a comunidade, mas de detectar aquelas que existem localmente e "acompanhar"** e animar os processos de transformação existentes em uma dinâmica participativa [...].

Essa concepção é fundamental quando afirma a importância do método da agroecologia se apropriar da identidade local, das comunidades, do trabalho desenvolvido. São realidades de territórios construídas a partir da recampesinização, considerando o viés apresentado no primeiro capítulo. Transformações vão acontecendo na região. Importante considerar a definição de Guzmán (2001) quando trata da resistência acerca da identidade local e da necessidade de fortalecer ações coletivas, ou seja, construídas coletivamente e não dadas como prontas. O PPC do Curso Técnico em Agropecuária coaduna com essa proposta, mesmo

que alguns entrevistados se contrapõem a ela, reforçando a importância dos instrumentos pedagógicos construídos coletivamente, contando com a participação de todos os sujeitos parceiros do IFPA-CRMB.

Conhecer, identificar e refletir sobre as realidades em que os estudantes estão inseridos é a proposta do percurso formativo, capaz de gerar os produtos de cada ciclo. Processo que pode transformar as dinâmicas existentes como expõe Guzmán (2001). A participação e a construção coletiva, com a inserção das famílias, são fundamentais para garantir a "dinâmica participativa", como defende o autor. Trabalhar a partir dos princípios é o diferencial do campus e pode garantir mudanças no sistema de produção nas comunidades rurais, bem como no beneficiamento dos produtos.

Suzuki e Sousa (2020) reafirmam a importância de focar na agregação de valores para a produção do camponês, seja através de processamento e/ou venda direta dos produtos. A capacitação deve voltar-se para a gestão, comercialização e agroindústria com objetivo de gerar autonomia às famílias. Muitos dos cursos atendem a esses critérios no IFPA. Reforçar os princípios da agroecologia na formação é imprescindível. O momento atual porque passa a humanidade, em meio à pandemia, alertou sobre a importância da produção de alimentos saudáveis. Petersen e Monteiro (2020, p. 05), nesse contexto, defendem o fato de a agroecologia apresentar-se como "[...] redefinição de rumos civilizatórios como uma proposta exequível e necessária para a construção de economias ancoradas em novos valores culturais que fundamentarão novas formas de vida[...]". Para os autores, o reconhecimento institucional da agroecologia no Brasil e no mundo vem crescendo gradativamente, apesar de ela ser vista por diferentes formas e de modo confuso. Situação que exige distinção conceitual.

No geral, os relatos dos professores entrevistados explicitaram que ainda há muito a avançar no princípio da agroecologia, mesmo diante das formações. Mas, vale ressaltar que houve muita rotatividade dos profissionais no IFPA-CRMB, isto é, muitos deles foram transferidos e outros foram adentrando o Instituto, o que dificulta o avanço da proposta. Para isso, o fortalecimento da unidade é de fundamental importância para o projeto de campo que se almeja alcançar. O princípio da agroecologia não está dissociado da proposta em sua totalidade, como destacado inicialmente. Entrelaçado ao debate da agroecologia e o avanço das UNIEPEs está o trabalho como princípio educativo, como um dos pilares do percurso formativo, mas que também expõe fragilidades em materialização como apresentaram os professores.

Ao fazerem as reflexões e análises, os entrevistados afirmaram que os princípios agroecologia, trabalho e pesquisa estão interligados e são indispensáveis na atuação da alternância pedagógica pelo currículo integrado. Ao tratar de trabalho, este estudo baseia-se na

premissa marxista, condição de relação homem/natureza a partir das necessidades para suas condições sociais. Necessário considerar as análises de Frigotto e Ciavatta (2012) sobre a concepção dialética que define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano não como mera negatividade. Os autores alertam para o caminho do trabalho como princípio educativo nas escolas quando seguem dupla direção: atender às necessidades do capital e formar mão de obra barata para suprir demandas das empresas; educar para a disciplina, para a adaptação e exploração e/ou adestramento em diversas funções. Essa dualidade se faz presente na formação do curso técnico quando trata de mercado de trabalho e mundo do trabalho, pressupondo preparar o jovem para atender à demanda das grandes empresas e/ou atuar nas fazendas das mais diversas formas.

> [...] o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752).

A formação integral é necessária para que os sujeitos possam intervir na realidade a partir do trabalho, criar e (re)criar os espaços de vivências no processo histórico-político e social. Isso exige o fortalecimento do currículo integrado. Esse é um dos princípios que regem o PPP e o PPC quando tratam do trabalho como princípio educativo. Mas, no IFPA-CRMB, por se tratar de curso técnico, o que se visualiza é:

> [...]Nós desenvolvemos o trabalho sempre ligado na formação [...]servidores que vê estudante com uma enxada diz: **"vamos lá, bando de peão".** Dentro de uma instituição de educação, você tem que ter muito cuidado com essas palavras, porque acaba atrapalhando a atividade do professor, o aluno acaba introjetando aquela palavra muito mais fácil do que uma incentivadora, e acaba compreendendo por esse lado, por ser mais como trabalho escravo, como chamaram dentro da instituição[...]. (Claudionísio de Souza Araújo, 45 anos, professor de silvicultura e de manejo florestal e sistema agroextrativista, diretor de ensino em transição. Entrevista cedida em 29 de março de 2019, grifo nosso).

A questão levantada pelo diretor de ensino é fundamental, principalmente a frase em destaque, pois os estudantes, ao adentrarem no campus, chegam a ele carregados de preconceitos em relação ao trabalho que desenvolvem no campo[152]. Essa atividade tem como

[152] No primeiro Tempo Escola, a primeira atividade desenvolvida com os estudantes é a construção da história de vida deles, momento em que todos e todas socializam suas histórias de forma escrita e oral, além de aprofundar o conhecimento sobre essas histórias no primeiro Tempo Comunidade quando realizam entrevistas com familiares. Nesse momento, muitos afirmam ter vergonha de morar no campo e do trabalho que realizam. Até 2017, a disciplina de metodologia de pesquisa coordenou esse processo sob a minha responsabilidade.

objetivo combater preconceitos e discutir a inserção desses jovens no campus. A postura de alguns professores e/ou profissionais em relação ao uso dos instrumentos de trabalho, bem como à atividade prática de campo pode afetar o desenvolvimento de aulas práticas. A relação no processo de trabalho é fundamental, sobretudo com os jovens. Ao adentrar no campus, os estudantes oriundos das áreas de assentamentos de reforma agrária e demais comunidades rurais já têm uma relação com os instrumentos de trabalho, um deles é a enxada. A forma como trata o uso das ferramentas de trabalho no processo de formação pode contribuir ou não, pois nem sempre é uma relação tranquila.

Mudanças ocorreram no processo de implantação do IFPA-CRMB, pois a primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tinha na estrutura organizativa o Tempo Trabalho[153], em que os estudantes com apoio dos professores desenvolviam as tarefas discutidas e organizadas coletivamente, realizavam limpeza do espaço, preparavam a alimentação, desenvolviam trabalhos nas Unidades de produção que estavam em construção. Nesse período, havia uma escala de professores para dormir no local e as atividades eram coletivas. Com o avanço do debate interno, definiu-se que o trabalho e todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes poderiam ser consideradas ilegais pela própria instituição. As tarefas de limpeza do espaço e a produção dos alimentos foram abolidas da responsabilidade dos estudantes. As mudanças seguiram normas e regras institucionais como destaca o professor:

> [...] no Pará, o gestor respondeu na justiça porque os alunos estavam fazendo aula prática, inclusive é um **elemento institucional** que influencia diretamente o nosso princípio. Até que ponto fazer o nosso trabalho dentro de uma dimensão formativa é considerada como exploração do trabalho infantil? [...]**entender o trabalho numa dimensão mais ontológica, o trabalho como princípio educativo,** teria que representar não só o debate crítico das formas mais sociais que o trabalho assumiu historicamente, mas entender o trabalho enquanto condição humana, é muito desafio. (Dalcione Lima Marinho, 37 anos, professor de funcionamento e estabelecimento agrícola. Entrevista cedida em 02 de abril de 2019, grifo nosso).

A partir das regras da Instituição ocorreram mudanças na proposta pedagógica que se baseava na experiência da EFA-Marabá. No que tange à compreensão de trabalho, carece debate, reflexão e análise numa perspectiva de proposta de educação do campo no sentido de articular saberes e práticas das populações camponesas para a construção do conhecimento como bem explicita o PPP (2017, p.11, grifo nosso):

> Compreendemos o significado da prática dos povos do campo como ponto de partida e de chegada e, da prática como critério de verdade, bem como o processo de

[153] Esse tempo era destinado para cuidar de todos os espaços como o de produção, coordenado pelos coletivos dos estudantes através dos Grupos de Estudo e Vivência Pedagógica (GEVP). Nesse período cada turma tinha um professor referência para acompanhamento.

> conhecimento sobre o **trabalho como elemento articulador da relação teórico-prática** e essa como proporcionadora da produção e a construção de um novo conhecimento sobre o processo de trabalho e as relações de trabalho, do trabalho pedagógico, do espaço escolar e da educação.

A concepção deixa evidente a importância do trabalho desenvolvido no campo e a realidade dos sujeitos no processo de formação. A prática dos povos do campo é ponto de partida e de chegada, como diz o documento. A relação teoria e prática, para isso, é fundamental, especialmente na valorização do trabalho manual e do intelectual, rompendo a distância e a dicotomia que existe nessa relação, sendo necessário refletir e encontrar o equilíbrio entre esses dois tipos de trabalho. De acordo com Gramsci (2001, p. 32), "[...] não existe trabalho puramente físico[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado existe o mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora[...]". Essa problemática também está presente no campus quando trata das atividades práticas desenvolvidas nas Unidades de Produção com os discentes.

A proposta da formação técnica profissional nos IFPA-CRMB baseia-se em uma concepção gramsciana, de formação integral baseada em princípios humanistas. Ao propor a escola profissional, Gramsci (2004, p. 75) destaca "[...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só o olho certeiro e a mão firme". O autor defende uma formação que proporcione uma cultura educativa e não apenas informativa ou oriunda de prática manual, mas que seja capaz de conduzir o processo e que compreenda a lógica da produção. Esse é um dos fortes debates no campus conforme destaca a professora Heloisa:

> [...] o trabalho como princípio educativo, significa o aluno entender as relações de produção de onde ele está inserido, as relações de produção como ela se organiza, ele entender as questões culturais, econômicas que influenciam e que são o motor dessa relação de produção e que diante dessa visão crítica sobre isso, sobre os processos econômicos do trabalho, do mundo do trabalho, ele possa traçar o seu caminho de forma consciente, que ele possa fazer escolhas de forma consciente e crítica e nesse sentido, a gente resolveria esse impasse que é muito, penso que é um falso impasse, mas que a gente as vezes lida com ele, que esse campus vai formar profissionais que vai lidar com o mercado capitalista de produção agropecuária das grandes empresas, dos grandes projetos, da monocultura, da soja que tem avançado por essa região do Pará, com a pecuária extensiva [...]

O relato explicita a importância do estudo em sua totalidade. A compreensão das relações de produção que perpassa pela luta de classes exige a integração das áreas a partir da fundamentação do mundo do trabalho, das relações de produções. No percurso formativo, é necessário garantir reflexões e críticas em que o sujeito constrói conhecimentos a partir da

lógica posta pela sociedade, pelas organizações socias, pelos processos econômicos, políticos e sociais, com visões críticas em que eles possam trilhar seus caminhos. Os docentes através da matriz curricular podem problematizar a realidade dos discentes, contextualizando os tempos históricos. O trabalho como princípio educativo gera tensões nos profissionais (professores e servidores) quando trata de projeto de campo, pois nem todos o defendem:

> **[...] o trabalho como princípio educativo é um tema, da mesma forma o mundo do trabalho, é uma coisa que a gente precisava debater dentro da escola,** fazer um seminário, trazer um palestrante, porque eu acho que muita gente não entende, por isso eu acho que fica muito a desejar, entendeu, tem muita gente que não concorda com a proposta lá dentro do Campus, mas também não quer dizer que não quer participar, tem muita gente que não gosta de participar vai forçado[...]. (Carlos Batista de Sousa de Freitas, 38 anos, técnico em agropecuária, licenciado em educação do campo, ex-diretor de extensão, informação verbal, 18 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...]**esse é um outro desafio, que é a falta de compreensão do trabalho como princípio educativo, isso impede que a coletividade compreenda que o agricultor pode sim continuar na terra, e deve sim continuar na terra** e desenvolver o seu projeto de vida. A formação escolar é que vai possibilitar, seja na formação escolar, seja no superior. É essa formação escolar, numa nova perspectiva, que é a perspectiva da educação do campo, da agroecologia, que vai conseguir fazer com que ele possa continuar em tal lugar. Digamos assim, condições pra ele disputar na sociedade, pra permanecer na terra com qualidade de vida. Então, falta essa compreensão do trabalho como princípio educativo[...]. (Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de educação do campo, diretora de pesquisa e pós-graduação do IFPA-CRMB, informação verbal, 03 de abril de 2019, grifo nosso).

O relato da professora reafirma a importância de debater, estudar e problematizar o trabalho como princípio educativo. Parte dos professores compreender que é preciso preparar o técnico para atuar no "mercado de trabalho" e em outros espaços que estes jovens possam contribuir com o desenvolvimento da agricultura camponesa familiar, seja no próprio lote e/ou outros espaços, que fazem parte do "mundo do trabalho". Essas duas concepções: o "mercado de trabalho" e o "mundo do trabalho" vivem em constante disputa interna no campus. Para a luta de classes é fundamental que os jovens se apropriem das teorias, dos estudos, que promovam reflexão e debate na perspectiva do mundo do trabalho, capacitando-se para lidar com as disputas de projetos, tendo clareza do projeto de sociedade viável ao campo.

O estudo e debate sobre o trabalho no curso técnico é de fundamental importância. O percurso formativo busca relacionar, a partir das disciplinas, análises oriundas das raízes do campesinato, considerando o processo histórico dos camponeses como apresentado no primeiro capítulo, buscando entender como ocorreu a exploração desses trabalhadores, de que modo a subserviência a que eles se acometem impacta na realidade e como se estabelecem as relações sociais para novas construções. Algumas características são parte do capitalismo e da necessidade de sua permanente reprodução como as constantes autuações de propriedades com

execuções de trabalho em condições análogas às de escravo. Essa realidade precisa ser problematizada pelo viés educativo, fortalecendo os princípios ancorados pelo PPC.

Outro princípio importante que consta no PPP e no PPC é a pesquisa, que deve perpassar por todo o curso, em todos os ciclos. Por ela, é possível estudar a realidade, problematizar e construir novos projetos na comunidade e/ou no lote. Assim, como os demais princípios – agroecologia e trabalho –, a pesquisa também envolve forte debate em sua essência, sobre sua concepção; debate que deve abarcar docentes e gestores na perspectiva da construção da cidadania conforme pontua Demo (2006, p. 42-43):

> Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Apesar das análises do autor serem voltadas ao ensino superior, elas são pertinentes para o ensino médio quando afirmam que a pesquisa é fundamental no processo de formação. Isso tanto para o estudante, como para o professor, e deve ser feita através do diálogo, da investigação, da problematização, saindo da condição de passivo, viver o processo histórico, produzir e (re) produzir saberes e conhecimentos no viés da emancipação humana. Para isso, é preciso quebrar paradigmas e sair da condição de reprodução e imitação, buscando uma formação cujo horizonte é a descoberta, a inovação. O autor defende que a teoria e a prática da pesquisa sejam introduzidas nos processos de formação dos indivíduos de forma que não se restrinjam à academia. Para Demo (2006), a pesquisa como princípio educativo acontece fundamentada num currículo capaz de unir teoria e prática, ensino e pesquisa, saber e mudança, provocando a elaboração própria dos sujeitos. Nessa mesma reflexão, Freire (1996, p. 29) afirma que ensinar exige pesquisa, "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro [...]". Estão interligados, imbricados, numa relação dialética, ao intervir "educo e me educo'. O princípio da pesquisa no campus expõe contradições como relata a professora Shauma:

> **[...] pesquisa como princípio educativo,** a gente tem que fazer com que as pessoas compreendam de fato o que é pesquisa. Essa é a minha leitura, porque na licenciatura, os estudantes pesquisaram sobre os saberes e a gente trouxe o debate sobre os saberes, sobre o conhecimento, o debate epistemológico, da epistemologia, e quando nós estávamos na reunião com os professores, **o professor disse:** "mas a gente tem que discutir o que é pesquisa **porque o que os estudantes trazem da pesquisa de Tempo Comunidade não é pesquisa"** [...]. (Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, 36

> anos, professora de educação do campo, diretora de ensino em transição, informação verbal, 23 de março de 2019, grifo nosso).

A partir do relato fica evidente a confusão existente sobre o que é pesquisa no IFPA-CRMB quando o professor afirma não reconhecer os trabalhos do Tempo Comunidade como tal. Essa afirmação não surge apenas no espaço de formação e planejamento das licenciaturas, mas é comum nos planejamentos do curso técnico. Falta entendimento sobre a alternância pedagógica, em que a pesquisa é um dos princípios fundamentais no processo de formação para investigar a realidade, refletir e analisá-la com objetivo de construir ações voltadas às comunidades rurais. O reconhecimento no coletivo sobre pesquisa são as produções acadêmicas, os artigos e a participação dos discentes em conjunto em eventos científicos. Um dos principais eventos é o Seminário de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação (SICTI), realizado anualmente pelo IFPA. Há, portanto, a negação do Tempo Comunidade como espaço de pesquisa. De acordo com a diretora de pesquisa e pós-graduação, houve um retrocesso no percurso formativo quando se trata da pesquisa como princípio educativo:

> Olha, eu diria que o que se propõe enquanto fundamentação teórica, e a defesa que nós fazemos de uma concepção de alternância pedagógica, eu tenho coragem de afirmar pela minha experiência em sala de aula, no último ano, que se perdeu [...] a **pesquisa como princípio educativo**, onde os alunos fazem uma pesquisa, que aquele grupo de professores planeja, levanta, pesquisa informações para compreender aquela realidade, tanto os professores, quanto os alunos, os alunos realizam a pesquisa, trazem, sistematiza e trazem pro professor repensar o seu plano de aula, e ir chamando os elementos da realidade, para ir articulando conhecimento da realidade, conhecimento do educando e conhecimento da área técnica. **Esse movimento dos três encontros dos saberes, o conhecimento, ele não está acontecendo** [...] por outro lado, os **professores estão com uma ação extremamente conteudista, cada qual no seu quadrado dando conta da sua ementa, daquilo que eles acham importante,** tipo se eles acham importante eles olham pra ementa. (Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de educação do campo, diretora de pesquisa e pós-graduação do IFPA-CRMB, informação verbal, 03 de abril de 2019, grifo nosso).

Isso demonstra o retrocesso no próprio percurso de formação, já que a apropriação e o aprofundamento de concepções são fundamentais para a prática e para o desenvolvimento das atividades e o resultado dos produtos de cada ciclo. A alternância exige a construção do conhecimento, sobretudo pelo Tempo Comunidade, momento de realização das pesquisas e que está intrinsicamente ligado ao trabalho, bem como à agroecologia. A compreensão da pesquisa na perspectiva de conhecimento da realidade, de aprofundar saberes sobre os espaços de vivências dos estudantes é fator inegável para o avanço da formação. Esse entendimento faz-se necessário entre os profissionais que atuam diretamente com a alternância pedagógica. Outras percepções quanto à pesquisa como princípio educativo são destacadas nas entrevistas como expõe a professora Armanda:

> Vem a somar. Dentro da escola hoje, todas as demandas que são trazidas pelos estudantes serão trabalhadas em sala de aula. O trabalho como princípio educativo [...]a gente está fazendo estudos, a gente está inovando, a gente está mostrando como é que faz, a importância desse processo e a pesquisa vai saindo, os números, os dados, então uma coisa está ligada a outra. **Todos os princípios: da agroecologia, do trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio educativo estão interligados e há importância fundamental nesse processo todo. (**Armanda da Silva Ribeiro, 33 anos, professora de informática, informação verbal, 16 de agosto de 2019, grifo nosso).

> [...]são coisas que não se separam, como eu posso separar trabalho, pesquisa e agroecologia? É difícil, porque é uma coisa que está acontecendo junto [...] acontecendo agroecologia, o trabalho e as suas demandas[...] pesquisa, identificar o problema. Nós estamos desorganizados, vamos organizar politicamente, vamos ver algo como estratégia, se organizar tecnologicamente e vamos **ver algo como estratégia, então agroecologia, trabalho e pesquisa é um ciclo de vai e volta. (**Acácio de Andrade Pacheco, 30 anos, professor de biologia. Entrevista cedida em 16 de abril de 2019, grifo nosso).

Os princípios são propostos para serem desenvolvidos em sua totalidade, de modo interligado, o que depende da integração das áreas, do currículo integrado, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os desafios surgem no processo à medida que vão sendo problematizados a partir da prática dos professores. Não existe uma unidade entre todos os que atuam na formação, mas diversas reflexões são apontadas pelos professores nas entrevistas, que destacaram a importância da continuidade da formação docente para aprofundar o debate. Isso é fundamental para "nivelar" e/ou "problematizar" as questões pertinentes ao projeto de campo em construção.

O percurso formativo do Curso Técnico em Agropecurária Integrado ao Ensino Médio estruturado no PPP, construído coletivamente, por meio de alternância pedagógica, foi apresentado pelos professores que explicitaram os desafios da prática a partir do currículo integrado. Para Ramos (2012), é indispensável a problematização a partir de diversas perspectivas, além de uma abordagem metodológica que permita apreender várias determinações fundamentais decorrentes da prática pedagógica. Os princípios da agroecologia, trabalho e pesquisa são importantes para evidenciar contradições e construir novos projetos. A proposta se baseia na educação do campo, firmada em fundamentações definidas para atender às famílias camponesas a partir de realidades específicas. O processo interno de disputa na formação técnica dos jovens reafirma a escola como importante espaço de construção do conhecimento.

As tensões explicitadas nos relatos envolvem compreensões diferentes que fragilizam a formação técnica dos jovens na perspectiva do projeto de campo para o fortalecimento da

agricultura camponesa familiar. Dentre os desafios apontados, é possível destacar: a) poucas reuniões do CONDIR, sobretudo a partir da restruturação com a participação de todos os conselheiros, garantindo o deslocamento, a agenda regular e a maior participação dos movimentos sociais do campo; b) quanto ao percurso formativo, a reorganização das UNIEPEs como espaço que possibilite a integração das áreas do conhecimento envolvendo as disciplinas da Base Comum; c) avanço na integração das áreas do conhecimento; d) integração dos princípios agroecologia, trabalho e pesquisa no planejamento e na prática dos professores.

De modo geral, sobre o percurso formativo, ficou evidente a partir das falas dos dirigentes do IFPA-CRMB a carga de responsabilidade dos professores frente ao avanço da proposta pedagógica em sua execução. É importante destacar que a avaliação do sucesso desse processo depende de fatores internos e externos e vai além da responsabilidade docente. Vale ressaltar que a formação, pela alternância pedagógica, aconteceu e acontece mesmo com todos os limites e desafios apontados e é realizada não só pelos professores, como também pelos representantes dos movimentos sociais do campo.

Para Arroyo (2006), ainda há muito o que se pesquisar sobre as ações de um projeto de educação do campo, por exemplo, questões como a desigualdade, a nova dinâmica do campo, a tradição camponesa, a cultura tecnológica e outras. A pesquisa como princípio educativo parte de um processo pedagógico e deve se pautar na tríade ensino, pesquisa e extensão visando garantir o enraizamento humano em que prevalece o diálogo para provocar novas descobertas, a socialização do saber e a comunicação na perspectiva da emancipação. Deve ser, assim, um processo cotidiano (DEMO, 2006).

Como parte desse contexto, a rotatividade[154]de professores e de técnicos que compõem a instituição acaba sendo problema. Vários momentos de formação, de modo geral, sobre educação do campo e agroecologia foram realizados com objetivo de compreender a proposta em curso, mas a rotatividade faz com que profissionais que fizeram o curso saiam da Instituição e novos, que desconhecem a proposta, entrem. O sucesso da prática pedagógica a partir da proposta em sua totalidade garante bons resultados decorrentes de produtos de cada ciclo, que são: diagnóstico do lote e da comunidade; projeto de intervenção e plano de melhoria do lote. Esse conjunto de elementos quando discutido e planejado coletivamente pode concretizar os objetivos do perfil egresso: um profissional (técnico) com propósito de contribuir com o "desenvolvimento" dos assentamentos de reforma agrária e das comunidades rurais da região que vive um processo de disputa e de resistência. Com todos os limites e desafios apontados,

[154] Desde a criação do IFPA-CRMB já passaram vários técnicos da área administrativa e professores que pediram remoção. Solicitei os dados à instituição, mas não foi possível ter acesso a eles.

os professores foram questionados sobre a importância dos egressos com formação técnica para o avanço da agricultura camponesa familiar nas áreas de assentamentos e comunidades rurais. Várias foram as reflexões que serão tratadas a seguir.

2.5.6 A importância dos egressos para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária

A missão do IFPA-CRMB, apresentada anteriormente, é formar técnico em agropecuária para atuar principalmente com a agricultura familiar camponesa com todos os percalços e tensões até aqui expostos. Desde 2014, os jovens que concluíram o curso estão atuando em diversos espaços, enfrentando uma realidade de constante disputa de projetos na região Sudeste do Pará, seja da pecuária, da mineração e/ou do hidronegócio. Nas entrevistas, os professores foram questionados sobre a importância dos egressos para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária. Todos eles afirmaram a importância desses técnicos no avanço da agricultura camponesa familiar, tanto na atuação direta no lote, quanto em outros espaços de trabalho na área técnica, mesmo com a falta de políticas públicas para assistência técnica. Em função disso, 100% dos entrevistados afirmaram que é necessária uma pesquisa que identifique o impacto da atuação dos egressos na região para avaliar o processo de formação da Instituição. A formação aparece como fator de destaque conforme ressaltam os professores:

> [...] posso dizer que todos os nossos egressos, eles são outras pessoas, podem estar até desempregados[...] Mas, eu digo, a formação dos estudantes, dos egressos que saem são outras pessoas, **profissionais que tendem a ter um modelo de desenvolvimento pra sua comunidade,** um olhar diferenciado para si como pessoa e quanto a produção. (Acácio de Andrade Pacheco, 30 anos, professor de biologia. Entrevista cedida em 16 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] toda importância, porque eles agora, **eles já tinham a experiência provavelmente antes de adentrarem ao campus, eles já tinham uma experiência de campo, do trabalho do campo,** mas agora eles vão otimizar esse trabalho e às vezes também ajudar seu vizinho a otimizar, então eles vão começar a trabalhar na área e isso de pouquinho em pouquinho gera todo um desenvolvimento. Aqui eles aprendem coisas de cooperativas[...] questão de transporte, toda essa logística [...] Quem vai começar o desenvolvimento são nossos egressos porque agora vão com o conhecimento e, aí eles pegam o conhecimento e recebem em troca mais experiência de trabalhadores mais antigos[...]. (Jailson Bertoli Júnior, 30 anos, professor de matemática. Entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).

> [...] o contato com os egressos que tenho é com alguns egressos que atualmente cursam a licenciatura em educação do campo da UNIFESSPA e aí, assim, é uma experiência que acho muito bacana porque conseguimos perceber que a gente entrega um aluno para a Universidade já com uma bagagem boa, **sobretudo nessa postura do sujeito que interroga a realidade, é o que me deixa mais satisfeita,** os alunos egressos do Campus Rural que hoje fazem o curso de educação do campo não passam despercebidos porque aqui nós conseguimos construir esse perfil do aluno mais questionador, mais antenado com questões mais macro[...]. (Heloisa Helena Fonseca

> do Nascimento, 33 anos, professora de sociologia. Entrevista cedida em 10 de abril de 2019, grifo nosso).

Os relatos afirmam a importância do processo de formação dos jovens com objetivo de contribuir com o trabalho no campo a partir de suas áreas de origens, o lote da família e na comunidade pelas experiências desenvolvidas no IFPA-CRMB e pela troca de conhecimento com os mais experientes com esse trabalho. A inserção dos egressos nos cursos superiores em outras Instituições de Ensino é também destacada pela professora, é comum a referência aos alunos dos professores da UNIFESSPA que mencionam a participação deles em diversos cursos, como os próprios egressos relataram durante a realização do I Encontro dos Egressos[155]. De acordo com o professor Ribamar:

> [...] A formação que o CRMB tem feito, mesmo com **todos os percalços permite que esses alunos possam exercer suas atividades**. Temos visto que muitos já foram para graduação, outros estão nos lotes. Isso é apenas o começo, mas acredito que a **contribuição efetiva junto às políticas públicas** que dão acesso a esses jovens técnicos a participar efetivamente de atividades como da assistência técnica ou outras ações. (Ribamar Ribeiro Junior, 43 anos, professor de sociologia. Entrevista cedida via *e-mail*, 05 de maio de 2019, grifo nosso).

O IFPA-CRMB avança na proposta de formação dos jovens na área técnica. Anualmente as turmas são criadas na disputa de continuidade de ofertas para atender aos jovens camponeses, não para atender ao mercado trabalho, mas para pensar nas contribuições na perspectiva do projeto de desenvolvimento pela produção de alimentos saudáveis. O relato do professor afirma a "contribuição efetiva junto às políticas públicas", o que, na prática, não acontece mais por falta de investimento das políticas públicas para a agricultura camponesa no que tange, especialmente, à assistência técnica. Situação que não impede, no entanto, a atuação profissional nos diversos espaços. A visibilidade e o fomento às políticas públicas para juventude, como visto no primeiro capítulo, deram-se a partir dos anos 1990 e teve grande importância, intensificando-se nos anos 2000, o investimento da formação a partir dos Institutos é resultado dessa política. Diante disso, o educador Joari destaca:

> [...] eu acredito que aqueles profissionais que se formaram aqui e que estão hoje nos lotes, estão dando exemplos fantásticos de como fazer, de como ter outro olhar, e eu acho que é isso nós precisamos, ter outro olhar diferenciado não só da questão da produtividade, mas a gente tem que ter um olhar diferenciado sobre a qualidade desses alimentos. Nós temos que entender que esse retorno, a gaia, o retorno a essa integração com a natureza, essa identificação com ela, tê-la como grande professora nossa é o maior ganho que a gente tem [...]. (Joari Oliveira Procópio, 42 anos, professor de extensão rural. Entrevista cedida em 08 de abril de 2019).

[155] I Encontro dos Egressos realizado nos dias 10 de novembro de 2018. A programação contou com uma mesa composta por egressos de diversos cursos para socializar suas experiências na atuação profissional pós-curso.

O professor destaca a importância do trabalho dos egressos em seus próprios lotes e relacionada à produção. Há uma grande preocupação no percurso formativo, independentemente do local de atuação do técnico, em relação à produção de alimentos saudáveis, tendo em vista o uso intensivo de agrotóxicos e o monopólio das sementes sob o domínio das grandes corporações que interferem diretamente na soberania alimentar. Esse debate é atual e que faz parte da disputa de projetos. Van Der Ploeg (2008) analisa essa disputa e o domínio das grandes corporações em relação à produção e ao monopólio dos alimentos no mundo. Os camponeses vivem esse cenário de disputa e os espaços de formação são fundamentais para problematizar as questões pertinentes ao avanço da agricultura camponesa familiar. Os egressos tem um papel importante nesse contexto, na efetivação dos produtos de cada ciclo do percurso formativo. Eles são avaliados pelos profissionais do campus e também, em função do estágio, no momento final do curso, por prestadoras de serviços e/ou empresas conveniadas conforme afirma o diretor geral do IFPA-CRMB:

> [...] ouvi relatos muito satisfatórios de donos de empresas, de administradores de empresas, sobre os nossos alunos da questão do estágio, por exemplo, eu ouvi uma pessoa dizer o seguinte **"os alunos de vocês são muito bons porque eles têm uma visão bem mais ampla"** e eu ouvi alguém servidor aqui do campus que foi pedir patrocínio em um determinado local, eu não me lembro o local, e ouviu que a pessoa disse o seguinte: **"ahhh é vocês que formam aqueles alunos assim, assim, assim?"** [...] Então pra mim, a gente ainda tem um quadro tímido, um número tímido de egressos como referência, mas eu acho que precisa de uma prioridade pra levantar esses egressos, saber onde estão, o que estão fazendo pra gente dar uma atualizada, porque nós precisamos disso pra nossa defesa, daqui a pouco vai chegar um momento que alguém vai chegar e perguntar: "cadê os egressos de vocês, cadê os impactos que vocês já causaram na sociedade?" e eu acho que a gente precisa fazer, é uma fragilidade que nós temos hoje, não temos essas informações, **temos limitações principalmente orçamentárias, aí hoje o que limita a maioria das coisas nesse campus, não só aqui, mas em todos os Institutos à fora é o financeiro.** (Manuel Fábio Matos Barros, 43 anos, professor de associativismo e cooperativismo, diretor geral do IFPA-CRMB, informação verbal, 12 de abril de 2019, grifo nosso).

Aos poucos os egressos vão ocupando espaços na região ainda que de maneira tímida, como aparece no relato. Alguns são contratados por empresas a partir do desempenho no estágio para atuar na assistência técnica (como aparece no capítulo 3). Informações sobre onde os egressos estão atuando e qual o impacto deles na sociedade são escassas, dificultadas devido à falta de investimentos provenientes de políticas públicas. O IFPA-CRMB já vem sendo cobrado sobre os impactos dessa formação na região, conforme aparece no relato do diretor, principalmente com o avanço dos cortes de verbas, das mudanças na Educação, da oferta de cursos de acordo com a infraestrutura. A educação do campo está na lista dos cortes, já sofre com a falta de investimentos. Por ser um campus que atende prioritariamente às populações do

campo e o projeto contrapõe-se ao agronegócio, a cobrança é maior. A atuação dos egressos é importante para analisar a atuação do campus na região. De acordo com os professores Murilo e Carlos:

> [...] eles são importantes porque a gente tentou trabalhar de uma maneira que eles trabalhassem a realidade deles, do local, não significando que eles teriam que ficar só ali no seu lote, mas voltado pra essa percepção da agricultura familiar, da agroecologia, que a gente entende que é uma maneira de você estar produzindo e impactando menos o meio ambiente. Então, eu acho que é nessa lógica que eles devem muito contribuir com essa realidade, que hoje em dia se a gente for bem pensar, aqui principalmente a região Sudeste, aqui do Pará, uma área que realmente já foi bem explorada em termos de recursos naturais, seria interessante profissionais com essa visão, com essa sensibilidade para trabalhar com agroecologia, para trabalhar com agricultura familiar[...]. (Murilo da Serra Silva, 35 anos, professor de silvicultura e de manejo florestal, informação verbal, 21 de maio de 2019).

> É de suma importância. São eles que estão levando o nosso nome, nosso conhecimento que foi repassado para esses locais e essa aproximação com os egressos também é sem dúvida, muito importante. Porque a gente vai ter o *feedback*[...] e levar mais o nome nas costas, na camisa. Então, essa aproximação tem que haver, é por isso que tem essa política do Instituto, e das diversas formas, não só na forma de capacitação, mas também com a oferta, por exemplo, do nosso espaço para ele continuarem se sentindo alguém que passou e que é do Instituto Federal. (Carlos Alberto Souza da Silva, 28 anos, professor de educação física, informação verbal, 24 de julho de 2019).

Observa-se nos relatos a preocupação com o modelo de desenvolvimento, com a agricultura familiar baseada nos princípios da agroecologia, pautados na sustentabilidade, mas também em divulgar o nome da Instituição e disseminar práticas e técnicas adquiridas no percurso formativo. Avaliar a prática do egresso é fundamental, mas é importante ressaltar que o processo de formação não pode ser considerado camisa de força, nem a Instituição pode ser avaliada apenas a partir da atuação profissional dos jovens que passaram pela formação técnica. A avaliação requer indicadores diversos, com vários elementos que envolvem e fazem a Instituição funcionar, seus limites, avanços e potencialidades. Mesmo diante das adversidades, o CRMB é um espaço relevante conforme destaca a professora Shirlene:

> O que é relevante é que nós continuamos mesmo sabendo dessa realidade, de que muitos de nossos alunos não estão com o objetivo de ficar no campo, de serem técnicos, mas a Instituição ela não muda seu princípio, ela não é influenciada por esses objetivos[...]. (Shirlene Pereira Almeida, 41 anos, professora de arte, informação verbal, 28 de março de 2019).

A professora destaca a importância dos princípios da Instituição, os quais estão no PPP e no PPC, em que a formação técnica parte da realidade dos assentamentos e das comunidades rurais da região, formando estudantes para atuarem não apenas em sua comunidade, mas

também em diversos outros espaços no fortalecimento da agricultura familiar. Além dos professores, os dirigentes dos movimentos sociais também afirmaram a importância dos egressos no processo de desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária na região Sudeste do Pará:

> [...] esses técnicos tem essa missão de trabalhar, porque eles vieram do trabalho no campo, **de trabalhar essa questão da sucessão da terra**, acho que isso é um passo significante que a Instituição está dando e nós, dos movimentos sociais, temos o direito de ajudar esses técnicos a elaborar essas propostas e fazer essas palestras que sempre a gente tem feito muito aqui na FETRAF, essa questão da sucessão [...] O sucessor da terra, o sucessor da associação, o sucessor do movimento sindical, o sucessor das lutas de base, das cooperativas. Então, nós temos que trabalhar esse sucessor porque herdeiro a gente sabe que se a gente não trabalhar isso, daqui 10 anos o campo não tem nenhum jovem no campo, os velhos morreram e não tem sucessor. (Francisco Ferreira de Carvalho, 62 anos, dirigente da FETRAF-Marabá, ex-membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 26 de julho de 2019, grifo nosso).

Sucessão no campo. Esse é um dos debates constantes nos processos de planejamento e/ou nos movimentos sociais do campo, pois o desenvolvimento do trabalho a partir da realidade dos lotes das famílias e das comunidades é um dos princípios de formação do curso, sem desconsiderar que não é fazer manter o jovem no campo e isso extrapola as ações do IFPA-CRMB, envolvendo o avanço das políticas públicas. Diante dos desafios, a importância dos egressos é destacada:

> [...] muito importante porque a maioria desses meninos que foram para lá eles têm lote, as famílias, eles são agricultores, vivem desse trabalho com a agricultura, a maioria, alguns que não têm lote que vieram para a comunidade, mas que também está buscando aí como é que se insere. Então isso é importante, porque eles vão ajudar as suas famílias a desenvolver a sua produção no lote e ia ajudar nessa questão da sobrevivência mesmo familiar [...]. (Clivia Regina da Silva Uhl, 44 anos, dirigente da Frente de Educação, Formação e Cultura, MST-PA. Entrevista cedida em 01 de agosto de 2019).

> [...]Acho de extrema importância, primeiro acho que o impacto diretamente é no lote do próprio aluno que saiu e com certeza tem uma outra visão do processo organizativo, produtivo, do seu próprio lote, depois é algo mais geral no sentido de contribuir com outras comunidades, tem muitos alunos por aí, no campo, atuando na assistência técnica com essa visão, mas, se não é totalmente agroecológica, levando um pouco dessa concepção, acho que o impacto ele é grande, influencia e muito, considerando todo o processo que foi constituída essa região, que foi a luta pela terra, eu vejo de grande importância o processo de atuação [...]. (Maria Miriam Ferreira Gomes, 35, FETAGRI, entrevista cedida em 25 de julho de 2019).

> Então, eu acho que isso é de importância o egresso [...] se tu tem um egresso no território nós temos que arrumar as condições para fazer junto com ele e não depender de ficar esperando um ou dois anos a assistência técnica, eu acho que isso é um elemento muito divisor de água no nosso caso. Eu estou falando como experiência do Assentamento 26 de Março. Um outro elemento que eu acho que é importante nessa questão dos egressos é quais os espaços que eles podem atuar. Eu sei que nós temos muitas fragilidades de inserção, mas assim, tem a escola que pode inserir, que pode

> ter uma atuação, que pode fazer diferença no território desses egressos. Como é que insere esses meninos em espaços que possa alterar a qualidade do que está sendo feito [...]. (Giselda Coelho Pereira, 45 anos, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-PA, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019).

Existe a clareza da importância do egresso na visão de professores e dos dirigentes dos movimentos sociais do campo. No entanto, para uma melhor avalição desse processo e mesmo da implantação do IFPA-CRMB, está em construção e consolidação a política dos egressos com objetivo de identificar onde estão os técnicos formados pelo campus, o espaço de atuação desses profissionais e quais os impactos deles na região. As primeiras ações foram o I Encontro dos Egressos e a verticalização do ensino, os cursos de graduação ofertados no campus têm cota para os egressos da Instituição. Já foram realizados dois encontros e questionários foram aplicados de forma presencial e virtual. Mesmo com essas atividades ofertadas pelo campus, ao serem indagados sobre a política dos egressos: 100% dos dirigentes dos movimentos sociais do campo a desconhecem; 64% dos professores também não a conhecem, apenas ouviram falar dela. Todavia, observações foram feitas em relação a essa questão:

> [...] eu tenho de críticas em relação a isso, muitas, porque a gente observa muito hoje que o governo pede números, mas a inserção desse jovem no mercado de trabalho ela está perdida, falta de política pública, a gente não vê de fato, efetivamente, se estão trabalhando na área. Isso aí é um papel que tem que partir exatamente do Instituto de construir uma política pra exigir do governo alguma coisa[...]. (Armanda da Silva Ribeiro, 33 anos, professora de informática, informação verbal, 16 de agosto de 2019).

> [...] É necessário ter um departamento com dados de acompanhamento. Até mesmo como política do campus, parcerias para inserção em atividades que permitam fazer essa constante articulação. (Ribamar Ribeiro Junior, 43 anos, professor de sociologia, informação via *e-mail*, 05 de maio de 2019).

Pensar a política dos egressos requer investimento e fortalecimento das parcerias junto às empresas de assistência técnica/cooperativas/associações que recebem os estudantes no período de estágio profissional, último período do curso. Atualmente, contudo, o governo vem extinguindo os investimentos das políticas públicas para a agricultura familiar. Os projetos de investimentos através do INCRA, de implantação de agroindústrias estão em extinção. Vários foram os cortes que ocorreram desde a implantação do IFPA-CRMB que tinha grande expectativa de formar técnicos para atuar na assistência técnica através das prestadoras de serviços. A expectativa em relação à instituição existe:

> [...] **a grande pergunta: qual o impacto que o campus causa na sociedade na região?** Se a proposta nossa é desenvolvimento, uma matriz tecnológica diferente que tai, colocada pelo grande capital. Até que ponto nós influenciamos essa região? os

> nossos egressos que vão dizer isso. A atuação dos nossos egressos em várias instâncias nos projetos de assentamentos. Então, a política de egressos tem que garantir isso, através de levantamento [...]. (Marcos Antônio Leite da Silva, 46 anos, professor de agroecologia, informação verbal, 15 de outubro de 2019, grifo nosso).

O professor destaca sobre a política dos egressos do IFPA-CRMB que está já está em fase de implantação. É uma política da Instituição, mas que precisa considerar as diferentes realidades dos 18 campi. Há campus na região das ilhas com toda sua especificidade; outros em área de mineração; outros em área rural e em áreas urbanas. Os públicos que acessam os cursos da Instituição são diversos. Fazer o diagnóstico é importante para responder à questão levantada pelo professor: "qual o impacto que o campus causa na sociedade na região?". Resposta que exige a construção e aplicação de instrumentos que considerem cada realidade e inserção desses sujeitos em diferentes espaços. Esse foi um desafio no processo de elaboração da política dos egressos, quando o IFPA lança um questionário para todos eles sem, contudo, considerar as diversas realidades:

> [...] a gente tem uma dificuldade enquanto IFPA, porque eles **montaram um questionário para egressos que não cabe o rural, inclusive nós fizemos um outro questionário no evento dos egressos** e aplicamos nosso questionário, fizemos toda uma discursão interna dizendo para o IFPA "não serve, nós não vamos aplicar" [...] não tinha uma pergunta que servia para o nosso aluno, tudo voltado pro urbano, pra industrialização, pro trabalho na cidade, pro egresso que está na cidade. Então, a nossa ideia é usar esse mesmo questionário pra tentar atingir 100% dos alunos[...]. (Rosemeri Scalabrin, 50 anos, professora de educação do campo, diretora de pesquisa e pós-graduação do IFPA-CRMB, informação verbal, 03 de abril de 2019, grifo nosso).

Para o I Encontro dos Egressos, que aconteceu em 2018, o CRMB, por meio da comissão de organização do evento conseguiu elaborar um questionário específico de acordo com a realidade. Porém, para o II Encontro, que ocorreu em 2019, o questionário foi geral, ou seja, igual para os 18 campi. Em 2020, foi lançado um questionário via *site* do IFPA para egressos[156]. O encontro foi virtual contando com a participação de todos os campi e ocorreu no mês de novembro. Observa-se que houve um retrocesso quanto à definição do questionário, bem como à realização dos encontros, pois estes podem contribuir mais a partir do local, garantindo o maior número possível de egressos. Há um Comitê Interno de Acompanhamentos

[156] "Está aberto o processo de Consulta Pública para atualização da Política Institucional da Rede Observatório do Mundo do Trabalho (OMT), do Instituto Federal do Pará (IFPA). Até o dia 11 de outubro, professores, técnicos administrativos, estudantes, egressos e comunidade geral dos campi podem acessar o documento e sugerir alterações e prioridades a serem consideradas na atualização. O processo é uma ação do Setor de Egressos e do Observatório (Seot) da Pró-Reitoria de Extensão (Proex)[...]" Disponível em: https://questionario.ifpa.edu.br/index.php/276318?lang=pt-BR. Saiba mais em: https://ifpa.edu.br/component/content/article?id=1325. Acesso em: 10 set. 2020.

dos Egressos para discutir e organizar as ações do campus, mas também a implantação dos Observatório do Mundo do Trabalho para contribuir diretamente nesse processo conforme relato a seguir:

> Eu faço parte do Observatório do Mundo do Trabalho, dentro do campus tem um Comitê Interno de Acompanhamento dos Egressos [...] No âmbito do IF, tem sido muito recente, inclusive não tem algo assim palpável, a não ser o encontro que tiveram ano passado e agora o que a gente vai sistematizar os questionários aplicados com os estudantes, não foi 100%, para ver quem a gente conseguiu atingir e quais os dados que esses questionários nos dão. Então, é uma tarefa agora do observatório, nesse primeiro semestre, nesses três primeiros meses sistematizar os questionários que foram aplicados no encontro. Mas ainda está iniciando o debate sobre os egressos no âmbito do IF. (Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, 36 anos, professora de educação do campo, diretora de ensino em transição, informação verbal, 23 de março de 2019).

O Comitê Interno de Acompanhamento dos Egressos e o Observatório do Mundo do Trabalho são fundamentais para identificar onde estão os egressos do IFPA-CRMB, a atuação profissional deles e a continuidade dos estudos, mas vale ressaltar que a região é muito extensa geograficamente e de difícil acesso. A região é limitada pela dificuldade em relação às estradas, pelo ao acesso à internet, portanto, ações como aplicar questionários virtuais não são viáveis, uma vez que o acesso é extremamente precário e a internet é de péssima qualidade. Esses fatores precisam ser avaliados para conseguir o objetivo proposto na construção da política dos egressos. Como afirmaram os professores, isso requer investimento, disponibilidade de recursos pessoais e materiais para obtenção de êxito, o que supõe enfrentamento frente ao momento político marcado por cortes na educação em âmbito nacional.

As reflexões dos professores envolvendo a formação e a atuação dos egressos explicitam as contradições vivenciadas internamente no IFPA-CRMB quando trata do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, uma vez que são várias as concepções defendidas. Fica evidente que não há unidade em relação a isso, porém no processo de formação técnica todos seguem o Projeto Político Pedagógico do campus e o Projeto Político Pedagógico do Curso, já que há uma missão institucional bem definida com propósito de fortalecimento da agricultura camponesa familiar. Considerando os objetivos da instituição, os professores foram questionados sobre o fato de como IFPA-CRMB pode contribuir mais para o "desenvolvimento" dos assentamentos de reforma agrária na região.

2.5.7 IFPA-Campus Rural de Marabá e o "desenvolvimento" dos assentamentos de reforma agrária

O IFPA-CRMB nos dez anos de criação/implantação na região Sudeste do Pará gerou e gera reflexões e questionamentos sobre seu funcionamento e se realmente ele atende às necessidades das áreas de assentamentos e das comunidades rurais e se os investimentos vêm dando retorno ao "desenvolvimento" da agricultura familiar camponesa na região. São questões que carecem de respostas, o que requer estudo, pesquisa e investimento para analisar e suscitar reflexões necessárias e pertinentes à Instituição, aos movimentos sociais do campo e às famílias camponesas.

A formação do técnico em agropecuária é de grande responsabilidade num projeto de "desenvolvimento" marcado por novas concepções, diretrizes e tecnologias para a reprodução camponesa. Contrapor ao que existe de forma hegemônica na região, traduzido pela expansão da pecuária, da mineração, do hidronegócio, da expansão da soja, pressupõe pesquisa e aprofundamento teórico capaz de viabilizar, na prática, o avanço do projeto proposto, conforme já apresentado anteriormente na função social do campus, subitem 2.5, cuja responsabilidade é grande para o desenvolvimento da região. O PPP explicita que:

> Propomos uma formação que promova aos estudantes e educadores a construção de saberes e o desenvolvimento de práticas voltadas **à investigação da realidade, análise e reflexão sobre dados de pesquisa, experimentação sócio-produtiva e elaboração de sínteses e construção de projetos e ações de intervenção na realidade.** Buscamos, dessa forma, uma formação que promova autonomia intelectual dos sujeitos e sua afirmação como protagonistas da transformação de suas realidades. (IFPA-CRMB, 2017, p. 40, grifo nosso).

Definição que exige muito na concretização da proposta pedagógica e desafios foram destacados pelos professores e gestores, até aqui explicitados a partir do percurso formativo na perspectiva de transformar a realidade dos sujeitos. Outras questões são pertinentes quanto ao papel do IFPA-CRMB na região como poder ampliar sua atuação frente ao desenvolvimento da produção da agricultura familiar camponesa, sua atuação e relação com camponeses e suas comunidades de origem. Os professores foram indagados sobre como essa Instituição de Ensino pode contribuir mais com o "desenvolvimento" dos assentamentos de reforma agrária. Dos entrevistados (professores e dirigentes dos movimentos sociais do campo), 100% afirmaram a importância de o IFPA-CRMB construir maior relação com as áreas de assentamentos de reforma agrária e de comunidades rurais da região, aumentando o número de estudantes,

gerando novas tecnologias baseadas nos princípios da agroecologia. É preciso atuar diretamente nas comunidades:

> [...]**Eu acho que poderia ter uma vinculação maior, no sentido da extensão, mesmo, sair da caixinha,** porque às vezes, por exemplo, o agricultor precisa de uma muda é uma burocracia enorme para dialogar no sentido de conseguir. Precisa estar mais próximo, porque aquilo ali foi uma luta, sobretudo da luta pela terra, os agricultores ajudaram a construir aquilo ali desde o processo da concepção, juntamente com a Universidade, na verdade os agricultores sabiam o que queriam, mas na hora de sistematizar essa parceria foi sem dúvida necessária, mas acho que precisa romper o muro[...]. (Maria Miriam Ferreira Gomes, 35, FETAGRI, entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...] a proposta do Campus Rural desde o início ela era pra ter essa integração direta com os assentamentos, principalmente do Sudeste do Pará, **não era pra estar como está hoje, por exemplo os agricultores, os assentados, os presidentes das associações se sentirem estranhos ao campus** [...] infelizmente essa história da institucionalização de tudo, de todas a coisas, ela acaba criando essas barreiras, mas pra mim o campus ele precisava ser portas abertas, o agricultor, a família, a associação que sentisse a necessidade, o desejo de uma orientação, de uma informação, de usar algum espaço do campus era esse direcionamento que ele já teria de cara [...] mas se a gente tivesse atuando mais fortemente nessa região, dentro dos assentamentos, principalmente no 26 de março, que está ali do nosso lado. Se a gente for fazer uma avaliação hoje, quais são as ações que nós temos no 26 de março, não sei, acho que não tem nenhuma direto com o assentamento [...]. (Claudionísio de Souza Araújo, 45 anos, professor de silvicultura e de manejo florestal e sistema agroextrativista, diretor de ensino em transição. Entrevista cedida em 29 de março de 2019, grifo nosso).

A relação/integração destacada pelo professor e pela representante do movimento social vai além da realização do Tempo Comunidade, do acompanhamento à pesquisa, requer a integração discutida anteriormente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois exige arcabouço teórico, planejamento para desenvolver ações a partir da realidade, incluindo as pesquisas dos estudantes, mas também o envolvimento dos grupos de pesquisa que atualmente são dez e podem contribuir diretamente com estudos voltadas às demandas especificas das áreas. Quando o professor destaca: "[...]não era pra estar como está hoje, por exemplo os agricultores, os assentados, os presidentes das associações se sentirem estranhos ao campus[...]", entende-se que as ações estão sendo desenvolvidas mais internamente, o trabalho de extensão não avançou, o acompanhamento no Tempo Comunidade que permite maior integração com as comunidades reduziu significativamente, assim como as Jornadas Agroecológicas com a participação direta dos camponeses deixaram de existir. Esse distanciamento foi recorrente nas entrevistas. Várias foram as afirmações da necessidade de extrapolar os muros da escola:

> [...] o Campus Rural de Marabá precisar **ir mais pros assentamentos**. Temos que realizar dias de campo nos assentamentos e também trazer os assentados para cá para

> conhecer o que é uma suinocultura, o que é uma avicultura, o que é um campus agroecológico, o que é uma sala de ordenha. A gente tem que simplesmente trabalhar mais dentro dos assentamentos, desenvolver projetos lá dentro, seja ele de pesquisa, seja ele de extensão. O campus tem que chegar mais próximo dos assentamentos pra poder ajudar mais de fato[...] o objetivo principal dessa instituição que é poder estar mais próximo, então eu acredito que basicamente é o campus ir mais pra dentro dos assentamentos[...]. (Danilo Henrique da Silva Lima, 27 anos, professor de zootecnia. Entrevista cedida em 03 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] o IFPA tem **que ir mais pra esses assentamentos,** então a questão mesmo eu falo, ir até mesmo fisicamente, fisicamente enquanto logística, são ações simples que eles poderiam contribuir mais[...] Então, eu vejo o IFPA-CRMB enquanto pesquisa, ensino e extensão precisa adentrar aos assentamentos [...] Então, o que a gente faz? E tem um monte de assentamentos, em volta do IFPA-CRMB, tem assentamentos[...]. (Acácio de Andrade Pacheco, 30 anos, professor de biologia, informação verbal, 16 de abril de 2019, grifo nosso).

> **Se o campus pudesse estar mais presente**, **o coletivo de professores mais nas comunidades, de ir nos assentamentos.** Eu acho que é muito bom, ajuda muito essa questão de pensar. Quando a gente pensa assim a questão da agroecologia, nós estamos pensando na agroecologia para ela extrapolar os muros, as experiências agroecológicas elas precisam sair de dentro dos muros, e aí muitas vezes nós temos dificuldades muito grande do agricultor ir até o Instituto. Então, eu acho que Instituto poderia ir mais, levar mais as experiências, fazer mais laboratórios com os agricultores, experimentar mais, eu acho que isso talvez [...]. (Polliane Barbosa Soares reis, 35 anos, dirigente-MST-PA. Entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).

Ofertar cursos técnicos profissionalizantes para os jovens camponeses é uma grande conquista como ter uma instituição que atende paritariamente as populações do campo, mas as reflexões são pertinentes ao destacar a importância das ações diretas com os camponeses, as quais podem ser efetivadas pela integração ensino, pesquisa e extensão nos mais diversos territórios. É importante que o IFPA-CRMB possa construir as Unidades de Pesquisa e Extensão junto aos assentamentos, sobretudo pelo Tempo Comunidade. Para tanto, carece investir no acompanhamento e na realização dos projetos de intervenção construídos pelos estudantes. E a partir do curso desenvolver experiências agroecológicas com novas matrizes tecnológicas:

> [...] Então, hoje nossa maior contribuição poderia ser com tecnologia gerada aqui dentro, como melhorar a prática da agroecologia, desenvolver uma variedade, e é aquilo que te falei, nós não estamos conseguindo avançar nesse sentido, a gente está fazendo o be-a-bá do ensino, **mas gerar tecnologia, avançar a pesquisa experimental e desenvolver novas variedades, desenvolver novas técnicas, desenvolver tecnologia social a gente não tem avançado**[...]. (Dalcione Lima Marinho, 37 anos, professor de funcionamento e estabelecimento agrícola, informação verbal, 02 de abril de 2019, grifo nosso).

Essa reflexão parte de questões básicas que podem ser trabalhadas por disciplinas específicas e/ou através da integração com experimentos nas UNIEPEs e vinculadas às

comunidades. Observa-se que há ainda limitação por parte dos profissionais no que se refere ao avanço das tecnologias com experiências que podem ser desenvolvidas no IFPA-CRMB a partir dos princípios da agroecologia. Existe um corpo técnico e de profissionais da educação com grande potencial capaz de contribuir com as comunidades como destaca a professora Heloisa:

> [...] a agroecologia faz essa defesa contra o veneno por alimento saudável, pela diversidade de produção e tal. Então nesse sentido como o IFPA Campus Rural de Marabá **dispõe de um corpo técnico de profissionais de todas as áreas ligadas a agropecuária [...]Então eu acho que o Campus Rural de Marabá tem que assumir essa dimensão de conseguir construir processos que evidencie essas técnicas,** construir essas técnicas que possam qualificar os produtores, a juventude dos assentamentos. Eu acho muito triste e cruel a gente desperdiçar esse nosso potencial, porque você imagine boa parte dos assentamentos nunca tiveram acesso a um corpo de extensionistas tão rico que contasse com engenheiro de alimentos, técnicos em cooperativismo, agrônomos, zootecnista e veterinário, nós temos tudo isso aqui [...]. (Heloisa Helena Fonseca do Nascimento, 33 anos, professora de sociologia, informação verbal, 10 de abril de 2019, grifo nosso).

Avançar na proposta de produção de alimentos saudáveis na região é processo de disputa frente ao modelo já em desenvolvimento que avança gradativamente, exige além da formação dos jovens por meio dos cursos técnicos, ações nas comunidades realizadas por projetos capazes de integrar as diretorias de ensino, pesquisa e extensão, partindo de diagnósticos realizados pelos estudantes e buscando aproximar-se dos técnicos que atuam nas diversas áreas. Fica evidente que ainda é precisa avançar. Situação que esbarra no desafio já analisado anteriormente quando à proposta do campus, os princípios do PPP e do PPC que ainda são permeados por tensões entre os profissionais da Instituição por falta de compreensão teórico-metodológica, dificultando o avanço das ações práticas, embora não as inviabilizando. Faz-se necessário, para tanto, construir locais de experiências concretas para demonstrar a viabilidade produtiva, como muitos exigem, para se acreditar na proposta.

Várias foram as questões apontadas pelos professores na forma como o IFPA-CRMB pode contribuir mais com o desenvolvimento dos assentamentos e das comunidades rurais: “Bom, implantando mais a extensão, de forma que a comunidade ao redor possa ter mais acesso aos conhecimentos que estão sendo adquiridos aqui pra que não fique só os alunos”; “Mas assim, seria essa presença maior no Tempo Comunidade, quando eu falo presença maior é exatamente a condição de estarmos mais lá, de acompanhar nossos alunos de uma forma com estrutura”; “[...] penso que nós deveríamos nos envolver mais dentro desses assentamentos [...] usar tecnologia naquela área pra ajudarmos esses produtores, o professor ir fazer visitas com os alunos e trabalhar dentro dessas comunidades, dentro desses assentamentos”; “tem muita falha que ainda precisa melhorar mesmo, melhorar essa aproximação, a gente precisa estar mais

perto, mais dentro"; "Eu penso que uma delas seria a formação continuada, aqui nós temos uma equipe qualificada, mas pra uma equipe que trabalhe numa só missão, que é de empoderar os agricultores pra poder produzir, empoderar do conhecimento sistematizado". Para os professores das diversas áreas do conhecimento, o campus ainda está restrito, atuando mais internamente; as experiências concretas limitam-se apenas às UNIEPEs e não contam com a participação dos camponeses. Destacam também a importância das parcerias conforme relato a seguir:

> [...] **acho que ele pode contribuir mais com o desenvolvimento da nossa região com o envolvimento, se envolvendo mais nas atividades** [...] trabalhar a nossa região é você trabalhar o envolvimento com políticas públicas, o envolvimento com educação do campo, trabalhando com esses princípios norteadores, trabalhando agroecologia como princípio, como postura, e como agricultura, como uma forma de agricultura diversa, diferente e resistente ao agronegócio. Acho que a história do campus é riquíssima, só que evidentemente ela não está acabada, ela não está findada, ela está em construção, os agente que compuseram o Campus Rural ainda compõem o Campus Rural, quem são eles: professores, alunos, assentados, movimentos sociais, MST, CPT. **É muito importante o diálogo com esses movimentos, é muito importante o diálogo com a comunidade daí o diálogo com os movimentos sociais também.** (Ronnielle de Azevedo Lopes, 36 anos, professor de filosofia. Entrevista cedida em 07 de agosto de 2019, grifo nosso).

Essa relação com os movimentos sociais está fragilizada, como aparece nos relatos, principalmente sobre o CONDIR, necessário ampliá-la, extrapolando, inclusive, os espaços de diálogos para fortalecer o projeto de campo, pois só assim é possível romper com o modelo existente. Todavia, é preciso ouvir as propostas dos sujeitos que vivem no campo, que enfrentam o dia a dia e sabem dos problemas em sua integralidade, quer relacionados à produção, quer à comercialização. A Instituição precisa alargar o espaço de reflexão, uma vez que questões são levantadas a partir do curso técnico:

> [...]**durante o curso o que esses estudantes deixam concretamente do seu Tempo Comunidade como pesquisa, como experimento?** Do ponto de vista da produção, de energia solar pra que as famílias que não tem acesso à energia possam ter energia e ter água para irrigar, pra beber, pra dar para animais. Isso não é ajudar no processo de desenvolvimento? A ter acesso e algumas tecnologias de poder desenvolver alternativas de irrigação, a fazer processo de seleção de sementes, a estruturar a casa de sementes. São várias ações que o campus tem que pensar pra dentro e pra fora e que tem que ter como intermediário desse processo os estudantes e os professores na função de pesquisador. Isso pra mim é algo que poderia impactar a região porque só formar a mão de obra pura e simplesmente não vincular essa ação, pode até dizer contribui com o desenvolvimento da região, porque eu formei sujeitos, é uma parte, mas eu acho que vincular essa questão da pesquisa e da extensão, ela é essencial pro desenvolvimento do território pra poder implementar como ação concreta, pra poder vincular a atuação do campus num processo de formação e o desenvolvimento de ações que vinculem os territórios desses sujeitos. É assim que consigo ver do ponto de vista da importância que o campus teria, que ele tem. O potencial que ele tem pra ele ter a importância qual a gente espera que ele possa nos ajudar. (Giselda Coelho

> Pereira, 45 anos, dirigente da Frente de Produção, Meio Ambiente e Saúde, MST-Pará, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 05 de junho de 2019, grifo nosso).

São questões pertinentes que devem estar na pauta do campus e envolvem a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Elas ainda fazem jus às exigências da curricularização da extensão. Essa indissociabilidade é termo comum nos documentos prescritos, como no PPP e no PPC, a prática exige o protagonismo dos movimentos sociais do campo, a ampliação/fortalecimento das relações entre as instituições de ensino e pesquisa que atuam na região em prol da agricultura familiar camponesa. Nesse sentido, destaca o diretor geral Manuel Fábio:

> [...] eu acho que o Campus Rural junto com a UNIFESSPA, instituições de ensino ligadas ao governo federal, temos possibilidades de dar grandes contribuições, porque às vezes a contribuição não é só fazendo, é apontando, é sinalizando [...] Então nós precisamos repensar isso e o Campus Rural, assim como a UNIFESSPA, **nós temos essa responsabilidade social, e pra mim moral de apresentar estratégias para o desenvolvimento,** é indo com a prefeitura, discutindo com os professores do campo, discutindo estratégias, valorizando essas pessoas, fazendo com que elas se sintam partes importantes deste campo, da sucessão desse campo. Porque nós estamos aqui mas daqui 10 a 15 anos, outras pessoas chegarão aqui, que são aqueles meninos que estão lá na escolinha do campo, ou seja, como é que a gente vai pensar no CRMB, esse campo dessas pessoas se nós não estamos preocupados com a permanência dessas pessoas, com a politização, para que elas se vejam como sujeitos. Para mim o Campus Rural é o grande norte, o grande líder para uma discussão que precisa ser aberto. (Manuel Fábio Matos Barros, 43 anos, professor de associativismo e cooperativismo, diretor geral do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 12 de abril de 2019, grifo nosso).

Observa-se que o gestor do campus entende a necessidade de ampliar as parcerias, mas destaca que é necessário, enquanto presidente do CONDIR, reerguer e fortalecer esse espaço de reflexão e de deliberação. O poder de organizar, articular, manter agendas de reuniões é responsabilidade da instituição. O conselho precisa ser fortalecido pelo diálogo com a participação dos movimentos sociais. Existe grande potencial não só do IFPA-CRMB, como também da UNIFESSPA e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que também atuam na região. Pensar o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa na região Sudeste do Pará exige forte diálogo entre os parceiros, pois enquanto as ações estiverem limitadas ao espaço interno dificilmente haverá avanço. Outro debate pertinente e necessário que aparece no relato é a sucessão no campo, esse sempre foi um grande desafio, conforme refletido anteriormente no primeiro capítulo, quando a discussão recaiu sobre a juventude camponesa. É um debate sempre em pauta. A formação técnica profissional precisa garantir essa reflexão com os jovens, com as famílias na perspectiva de pensar como esse projeto de campo insere o jovem, quais as perspectivas a partir das questões política-econômica-cultural e social.

Refletir sobre os egressos, a formação técnica e a atuação profissional nos mais diversos locais na região contribuem para analisar o percurso/caminhada do IFPA-CRMB nesses dez anos, não de forma aprofundada, mas por meio de apontamentos na perspectiva de (re)construir princípios e valores propostos na nova matriz formativa. Ouvir as reflexões dos professores contribui para o processo de crescimento do campus, bem como é necessário ouvir o que tem a dizer os egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

3 **RELATOS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUARIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, LIMITES E DESAFIOS:** do percurso formativo a atuação profissional

Fotografia 29 - Francisdércio, *in memoriam*

Fonte: Poliana Soares, 2018

-O mundo é isso-revelou-Um motão de gente, **um mar de fogueirinhas.**
Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, **e quem chegar perto pega fogo**.[157]
(Eduardo Galeano)

[157] Poema Publicado no Livro dos Abraços, editora LPM, 1991 e lido no momento de despedida, quando estava no hospital.

Este capítulo é dedicado a Francisdércio Reis de Oliveira, compôs a turma 2009, militante do Coletivo de Juventude do MST-Pará, acampado da Reforma Agrária, lutou e foi vencido pelo câncer, em 2018. Deixou sua energia, mística e alegria, principalmente junto às crianças nas Jornadas dos "Sem Terrinha", que tanto o admiravam no momento em que vivenciava o papel de palhaço. Eis que este nos deixou "um mar de fogueirinhas".

Com essa mística, objetivou-se nesse capítulo analisar o processo de formação, os limites e desafios da atuação profissional dos egressos do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Pará - Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB), na perspectiva de "desenvolvimento" dos assentamentos de Reforma Agrária na região Sudeste do Pará, a partir das suas falas. As análises partem das entrevistas com 65 egressos, conforme apresentado no percurso metodológico, na introdução dessa tese. Considerou-se o percurso formativo a partir do Projeto Político Pedagógico do Campus e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com os seguintes destaques: alternância pedagógica; currículo integrado; trabalho como princípio educativo; e pesquisa como princípio educativo, na perspectiva de romper com o currículo urbanocêntrico, bem como a construção de uma proposta que atenda os valores pautados a partir do projeto de campo da agricultura familiar camponesa com princípios da agroecologia. Fundamentou-se a partir de todas as discussões problematizadas nos capítulos anteriores, referendou as categorias importantes para a construção do conhecimento revelando uma nova base epistemológica e fomento ao campo conceitual sobre a Educação do Campo para romper e superar o paradigma dominante (MUNARIN, 2006).

De modo geral, refletir sobre o processo de formação dos jovens camponeses egressos do IFPA-CRMB e o processo de construção da Educação do Campo é um desafio frente aos modos da lógica do capital que se estrutura a sociedade; no que lhe concerne cada vez mais investe no mercado de trabalho, sem preocupação com o percurso e o processo pelo qual passa o jovem, pois o interesse se resume à mão-de-obra. Outro grande desfio é o desmonte das Políticas Públicas da Assistência Técnica e diminuição dos investimentos da produção na Agricultura Familiar através do atual governo (iniciado em 2019).

As falas dos egressos seguem "alinhadas" às reflexões dos professores, abordadas no segundo capítulo, na perspectiva de formação integral e omnilateral à luz da teoria gramsciana, evidenciando os limites e desafios a partir da prática na efetivação da proposta que está ancorada na alternância pedagógica. As análises partem do olhar e da vivência dos jovens que passaram pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em tempos diferentes, com percurso e o Projeto Político Pedagógico do Curso reformulados a partir das

avaliações e algumas adequações. Vivenciaram o mesmo contexto histórico-político e social apresentado no primeiro capítulo, bem como as pressões do capital, tendem fragilizar e fragmentar o avanço do desenvolvimento da agricultura familiar camponesa, permanecendo a contradição capital-trabalho.

Preliminarmente apresentamos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para melhor compreensão e análises seguintes. Considerando a importância do processo histórico de conquista e implantação do IFPA-Campus Rural de Marabá, esse capítulo valoriza muito os relatos dos entrevistados, bem como apresenta diversos registros fotográficos envolvendo os egressos em momentos importantes do percurso formativo e estruturação do Campus.

3.1 Perfil dos egressos do curso técnico (sujeitos da pesquisa)

Incialmente, antes de falar do perfil dos egressos entrevistados, destacamos a seguir o que apresenta o PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Dentre as diversas atribuições seguem:

> Os egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio devem ser capazes de realizar leitura crítica da realidade propondo ações que levem em consideração as especificidades culturais, identitárias e produtivas da população do campo e a formação técnica, política e humanista[...]
>
> [...] Espera-se também que esse profissional possa contribuir com a sua comunidade, assentamento, aldeia, etc. na construção coletiva de uma educação que seja coerente com as concepções próprias, tanto de sociedade, de pessoa humana, de relação com a natureza, entre outras. Para isso, é imprescindível distinguir dois campos opostos a competitividade e o consumismo, e que pressionam cotidianamente as populações do campo[...] (PPC, 2017, p. 32).

Além dessas atribuições, o PPC ainda explicita a importância de que esse futuro profissional possa mobilizar outros profissionais da comunidade para fomentar o debate tecnológico do mundo e problematizar com a realidade da agricultura familiar camponesa, compreendendo todo o contexto do campo com o compromisso de ajudar a transformação social. Essas especificações propostas no PPC são fundamentais para as reflexões que seguem a partir das falas dos egressos envolvidos diretamente na pesquisa, conforme apresentado na introdução. Diante disso, apresentamos primeiramente as turmas.

A primeira turma (2009) foi ofertada através do convênio PRONERA, em parceria com INCRA e o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), construído baseado na experiência da Escola Família Agrícola de Marabá; em todos os aspectos, principalmente, na alternância pedagógica. A realização do processo seletivo se deu através de uma redação e entrevista com

os candidatos. Foram oferecidas cotas para egressos da EFA-Marabá do ensino fundamental e o principal critério era serem oriundos das áreas de Acampamentos, Assentamentos e comunidade rurais do Sudeste do estado do Pará. O IFPA-CRMB ainda não dispunha de infraestrutura, mas deu início ao curso em diversos espaços através de parcerias, como: Fundação Cabanagem, Centro de Formação Florestan Fernandes do MST e Espaço da Antiga Escola Santa Teresinha; contudo, o espaço referido foi necessário arcar com aluguel, pois era privado. Por último, finalizada a construção do Campus, mesmo sem acabamento da infraestrutura, a conclusão da turma se deu em 2014.

Para a formação das turmas 2014 e 2015, o processo seletivo sofreu modificações. Além da entrevista, foi acrescentada uma prova de conhecimentos gerais. Um dos critérios, já explícito no PPP do Campus é a relação com a terra; mesmo que não more no campo, alguém da família deve dispor de um lote. A conclusão da turma 2014 se deu em 2017; e a turma 2015 concluiu em 2018. À medida que regulariza o processo seletivo, o perfil dos jovens muda, seja na faixa etária ou no local de origem.

A seguir alguns registros das turmas que fizeram parte da pesquisa de campo, dos quais consideramos importantes como forma de memória do processo de formação:

Fotografia 30 - Primeira turma do IFPA-CRMB (2009), no espaço Santa Teresinha

Fonte: Arquivo do IFPA-CRMB, 2010.

Esse registro da turma 2009 remete ao período em que ainda não existia a infraestrutura do IFPA-CRMB. Esse espaço da fotografia era uma antiga escola de Marabá, Santa Terezinha,

coordenado pelas irmãs Dominicanas, mas que ao fechar venderam a estrutura e atualmente é de propriedade particular. Na época a direção do Campus alugou para realização dos Tempo Escola. A turma 2009 passou por diversos espaços cedidos em parcerias, como: Escolas Municipais e o Centro de Formação Florestan Fernandes do MST-Pará.

Fotografia 31 - Turmas de 2014- encerramento das aulas

Fonte: Arquivo do IFPA-CRMB, 2019.

A imagem da turma 2014 foi um dia muito especial, trata do momento de conclusão das aulas do curso, ou seja, encerramento de todos os ciclos de formação. Os estudantes organizaram diversos registros coletivos.

Fotografia 32 - Turmas 2015 – dia de campo

Fonte: Yure Rodrigues, 2016.

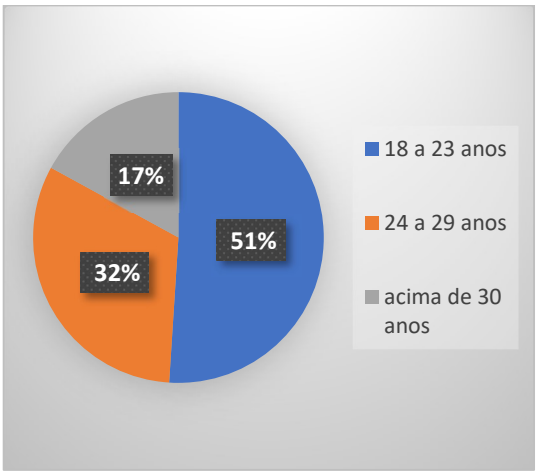
O registro da turma 2015 é um momento de atividade de campo, visitas aos Assentamentos e a produção dos camponeses na região.

São as 03 turmas que foram envolvidas na pesquisa de campo e que apresentamos a seguir um perfil organizado de acordo com o questionário aplicado. A sistematização envolve gráficos para melhor compreensão sobre os jovens e sua atuação profissional.

Faixa etária dos egressos

As turmas apresentaram uma diversificação na faixa etária, conforme gráfico a seguir:

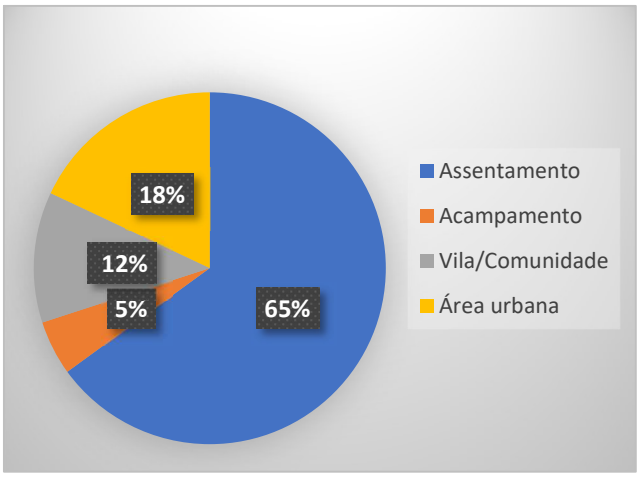
Gráfico 01 - Faixa etária dos egressos participantes da pesquisa das turmas 2009; 2014 e 2015.



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

A faixa etária acima de 30 anos, de acordo com os questionários aplicados, referem-se principalmente, aos egressos da primeira turma. Com a criação de outras turmas, ingressaram estudantes a partir de 14 anos. Algumas dificuldades foram surgindo no período do tempo Escola, o momento de distanciamento da família e a convivência com outras pessoas, dividindo o mesmo espaço, desde o quarto à sala de aula, a partir de um primeiro contato. Vale ressaltar que a faixa etária maior refere-se a turma 2009. Outra questão fundamental sobre o perfil desse egresso é seu local de moradia, onde residem atualmente. A maioria ainda estão no campo, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 02 - Local de residência do egresso



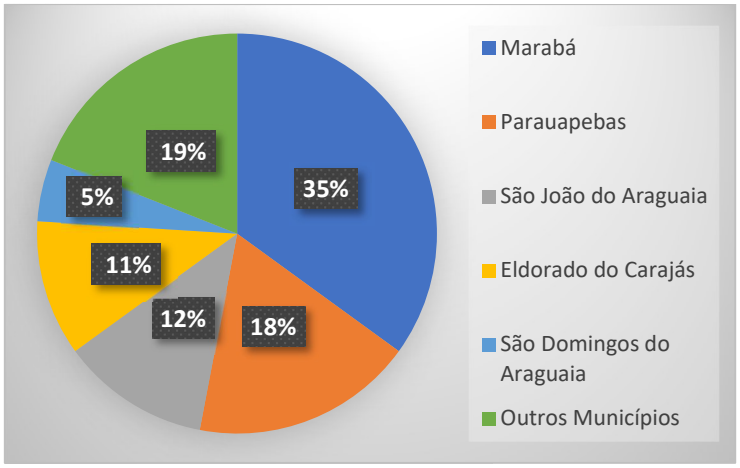
Fonte: Pesquisa de campo, 2019

Constata-se que os egressos continuam a relação com o campo, seja de forma direta e/ou indireta, uma vez que 82% residem nos Assentamentos e/ou comunidades. A permanência do jovem nas áreas rurais sempre esteve presente no debate e no processo de formação; permeada por tensões, como aparecem nas análises de Castro (2008) no primeiro capítulo, principalmente, sobre as relações e decisões das famílias, pois nota-se que estes jovens não são ouvidos. Existe uma tensão "geracional" e uma expectativa em relação a sua atuação no trabalho camponês. Para a autora, morar no campo e ter relações com espaços "urbanos" ou "rurais" exige constantes negociações frente às diferentes realidades.

A permanência dos egressos no campo coaduna com a proposta de formação do IFPA-CRMB, pois existe uma maior probabilidade de contribuição da formação técnica nos vários espaços das comunidades.

Outra informação relevante é sobre os Municípios, a maioria concentra-se no Sudeste do Pará:

Gráfico 03 - Municípios de residência dos egressos



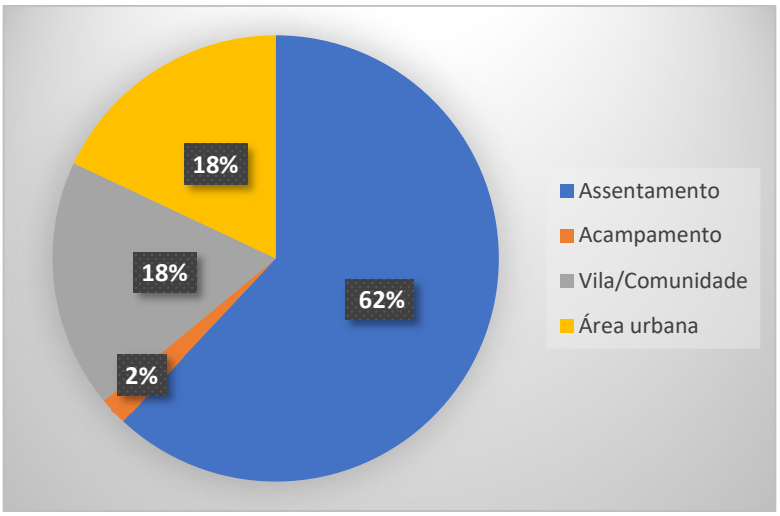
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os egressos estão em 15 Municípios. Destes, 13 estão na região Sudeste do Pará, 2 são do Sul do Pará: Xinguara e Água Azul do Norte e 1 em Araguaia-Tocantins. O mapa 02 da área de atuação do IFPA-CRMB, no segundo capítulo, indica a extensão de 16 Municípios: significa que a abrangência é de quase 100% do proposto. Constata-se que a maioria permanece na região de Marabá, em destaque com 35%, pela proximidade de localização do Campus e por sua extensão da área rural.

Sobre a composição da família dos egressos, em relação a quantidade de pessoas que residem em suas casas, nota-se que há uma variação: 14% dos entrevistados afirmaram que são

entre 01 a 04 pessoas; 86% uma composição entre 05 e 07 pessoas. E, assim como os egressos, seus familiares na sua maioria (82%), residem no campo; com predominância nos Assentamentos de Reforma Agrária.

Gráfico 04 - Local de residência dos familiares dos egressos

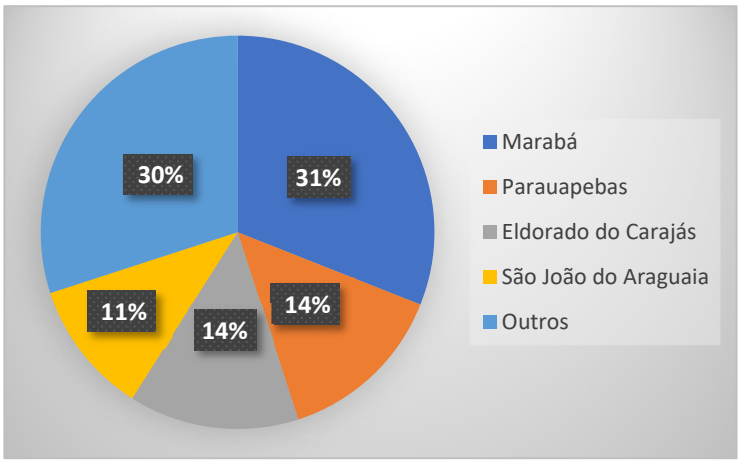


Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Esses índices são favoráveis ao desenvolvimento da proposta do IFPA-CRMB, através da alternância pedagógica, principalmente, para o Tempo Comunidade; uma vez que as famílias residem no campo e atendem aos objetivos da proposta de formação para desenvolver pesquisas e implantar experiências a partir dos produtos (diagnóstico da comunidade e do lote; projeto de intervenção e plano de melhoria do lote), conforme descritos no segundo capítulo sobre a estrutura do curso técnico.

Assim como os egressos, a maioria dos pais (70%) residem na região Sudeste do Pará:

Gráfico 05 - Município de residência dos familiares dos egressos



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

O gráfico demostra 100% dos municípios que compõem a região sudeste do Pará, cujos territórios fizeram parte das pesquisas dos egressos quando estavam no curso. Estes realizaram suas pesquisas de campo e os resultados dos produtos dos ciclos.

Constata-se, através do gráfico, que a abrangência territorial extrapola o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual define apenas 07 Municípios, uma vez que os campi do IFPA são distribuídos geograficamente no Pará, para atender à demanda das microrregiões com ofertas de cursos diferentes conforme a demanda da realidade, cujo debate sempre esteve presente no IFPA-Campus Rural de Marabá, principalmente, através do CONDIR, com a grande demanda de atender aos municípios da região Sul do Pará. A reflexão que permeia: é possível avançar a qualidade do Tempo Comunidade em uma grande área de extensão territorial, com estudantes dispersos nos Assentamento e/ou comunidades rurais? Considera-se que exige maior investimento de infraestrutura, transporte e manutenção dos professores para realizar as atividades.

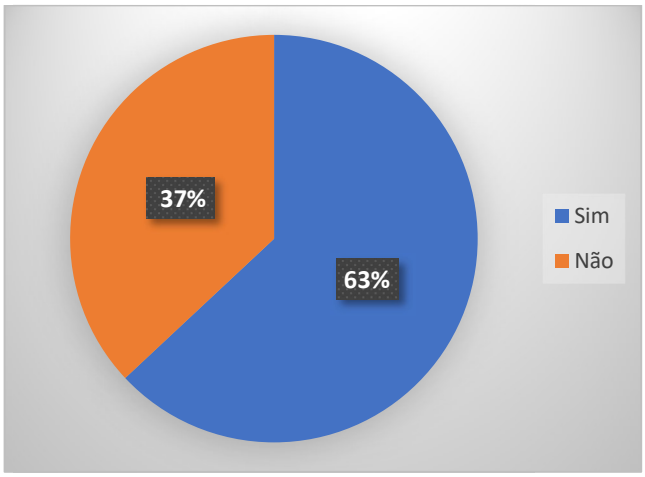
Os dados expostos nos gráficos sobre residência tanto dos egressos quanto da família são importantes, pois a pesquisa investigou justamente o sul do estado do Pará, ou seja, as reflexões a partir das falas dos egressos referem-se justamente a esse território.

Outro grande desafio colocado para os jovens é inserção na organização social, como tratado no subitem 1.4 sobre juventude camponesa e construção do projeto de campo.

Participação em organização social

Levando em conta o histórico da Educação do Campo na região Sudeste do Pará, vinculado à organização dos Movimentos Sociais e à recampesinização, conforme estudos apresentados no primeiro capítulo, a informação sobre a inserção dos jovens nos espaços de organização é fundamental, assim como pela essência da proposta de formação.

Gráfico 06 - Participação em organização social

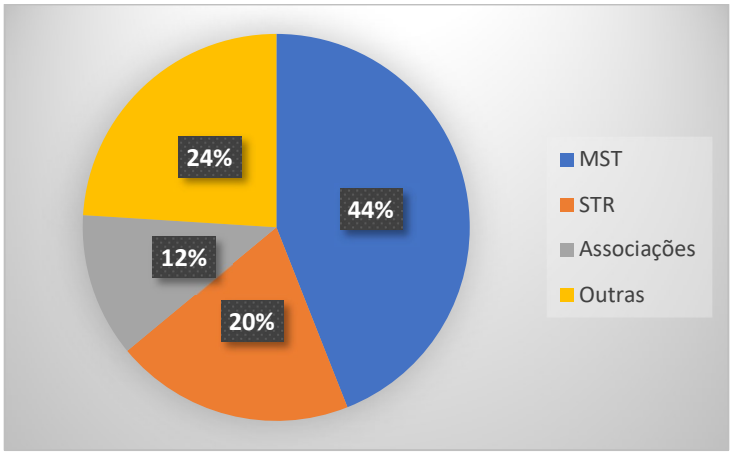


Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Há um índice considerável de participação desses jovens. Observa-se que o documento comprobatório, apresentado no processo seletivo de vinculação com a terra através das organizações sociais, não significa a inserção e participação desses espaços. O gráfico, cujo os dados reafirmam a fala de Giselda Pereira no segundo capítulo, a qual evidencia sobre a importância de trabalhar a lógica do fortalecimento das organizações sociais na formação técnica sem perder de vista os limites e desafios da juventude nesse processo, da sua invisibilidade e das tensões entre as gerações conforme os elementos apresentados no primeiro capítulo.

A inserção dos jovens (63%) foi exposta em diversas organizações.

Gráfico 07 - Organizações sociais que os egressos participam



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

O MST aparece com representação significativa (44%), atribui-se, principalmente, às turmas 2009 e 2014[158], com grande ingresso de jovens oriundos dos Assentamentos de Reforma Agrária coordenados por esta organização. A inserção desses jovens tornou o Campus vivo em mobilização e participação dos dirigentes dos Movimentos Sociais no processo de formação integral deles, conforme passagens do segundo capítulo sobre as pautas e demandas junto ao Conselho Diretor; além dos momentos de ocupação do espaço institucional, turmas de intensa participação no Acampamento do Juventude na Curva do "S", evento anual no período de 10 a 14 de abril.[159]

Os dados demonstram ainda a necessidade de avanço, considerando as reflexões do primeiro capítulo, quando se trata da juventude camponesa sobre inserção dos jovens nas organizações, a busca de romper com a invisibilidade e o desafio frente às relações campo e cidade e as constantes negociações apresentadas nos estudos de Castro (2005).

Indagados sobre a inserção de seus pais nas organizações sociais: 57% afirmaram participação, 40% sem participação e 3% não responderam. A vinculação se dá através das diretorias de Associação, militância nos Movimentos Sociais: associado, cooperado e sindicalizado. Apesar dessa vinculação, os pais, no período do processo seletivo dos estudantes, apresentam documentação de vínculo com a terra expedido pela representação social da comunidade. Independente da vinculação direta, estes se beneficiam das organizações e de suas conquistas.

Trabalho atual do egresso

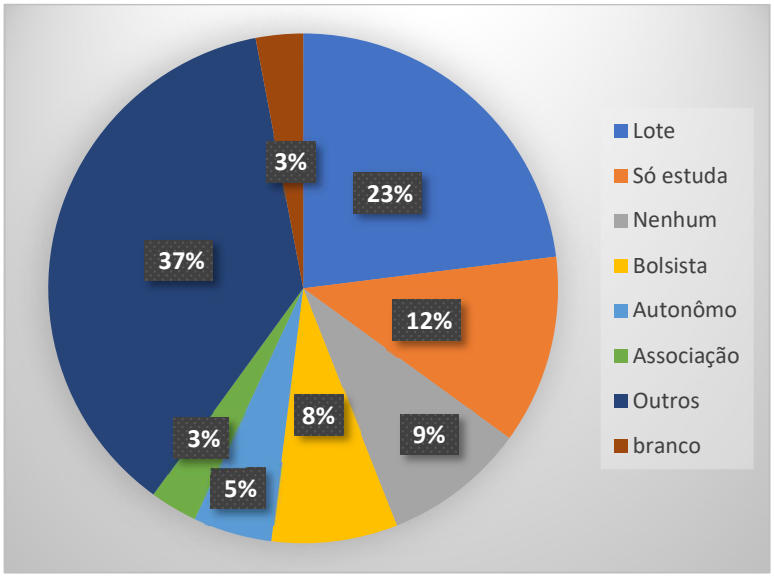
Outra questão fundamental indagada junto aos egressos, refere-se ao trabalho que desenvolvem pós conclusão de curso, apresentaram uma variedade de situações:

---

[158] Importante destacar em relação a turma 2014, que o MST conseguiu inserir através do processo seletivo quase 100 jovens das áreas de Assentamentos e Acampamentos. Só do Assentamento Palmares, no Município de Parauapebas, eram 42 jovens.

[159] Acampamento Pedagógico da Juventude Camponesa "Oziel Alves Pereira" acontece desde 2006 na curva do "S", local que ocorreu o Massacre de Eldorado do Carajás em 17 de abril de 1996. Anualmente, o Coletivo de Juventude do MST organiza o Acampamento com uma programação semanal. Com tema específico e oficinas diversas, além de trabalhar a organicidade e a mística com os jovens de todas as áreas de Assentamentos e Acampamentos. Atualmente esse evento deixou de ser estadual, bem como uma articulação com outros movimentos de jovens, campo e cidade e que atua nacionalmente. Todos os dias a partir das 17 horas, a juventude fecha a BR-155 por 19 minutos em homenagem aos mortos no massacre. Na programação da semana realiza-se visita no cemitério (em Curionópolis) com uma caminhada e bela mística. Na noite do dia 16 de abril realiza-se a vigília e dia 17 um ato ecumênico e depois o ato político. É um espaço de formação, luta, denúncia e anúncio. As turmas do IFPA-CRMB participam do Acampamento, não só de nível médio, como estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e o Tecnólogo em Agroecologia, momentos em que realizam estágios.

Gráfico 08 - Trabalho que desenvolve atualmente



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os dados demostram uma pequena parcela de egressos que continuam desenvolvendo o trabalho nos lotes dos familiares. Porém, as atividades diversas as quais estão inseridos, e mesmo só estudando, têm relação com o campo. Ao se referir a outros, se destacaram: Cooperativa, fazenda, empresa de assistência técnica, estagiário, gerente de lanchonete, secretária paroquial, diretoria de administração do STR, agente de portaria, doméstica, logística, professor, compra e venda de gado, manutenção de projeto na EMBRAPA, Auxiliar de Serviços Gerais, Técnica em empresa, Assistência técnica, Agente de Saúde, entre outros. Vale ressaltar sobre "outros", "só estuda", "bolsista" não significa desvinculado do campo e/ou do lote. Estão, nesses espaços, diversos egressos e mantém a relação com o lote.

Quando indagados sobre as práticas desenvolvidas nos lotes, destacaram as seguintes:

- Plantio de culturas permanentes, como: açaí, cupuaçu, castanha, cacau, limão, acerola, caju, manga, graviola, goiaba, coco, buriti, cajá, sapucaia, jaca, café, pitomba, tamarindo, abacate, laranja, muruci, urucum, entre outras;
- Culturas semi-perenes e anuais: banana, mandioca, abacaxi, pimenta do reino, arroz, milho, feijão e fava;
- Hortaliças diversas, principalmente: coentro, cebolinha, alface, couve, jambu, maxixe, quiabo, jiló e pimentas;
- Tomates;
- Criação de pequenos animais, principalmente, galinha e pato;
- Criação de suínos;

- Criação de bovinos...

As atividades elencadas identificam práticas vinculadas a agricultura familiar camponesa como definido no primeiro capítulo no subitem 1.1.1, principalmente a partir das reflexões de Martins (2001) e Wanderley (1996) quando definem a agricultura familiar a partir de uma concepção histórica e que incorporam uma diversidade de situações específicas e particulares, porém a família é proprietária dos meios de produção. Observa-se também a diversificação da produção, informação relevante frente a proposta da recampesinização na perspectiva qualitativa, bem como o avanço das experiências a partir dos princípios da agroecologia.

O desenvolvimento do trabalho do egresso a partir dessa produção no lote evidencia a relevância da formação do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio considerando sua proposta do PPC que é o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, bem como a matriz formativa foi importante nesse processo, conforme afirmações através das falas que estão explicitas nesse capítulo, pois avaliam o percurso formativo e o quão foi importante para a atuação profissional de forma geral, que vai desde o trabalho no lote às demais atividades as quais estão inseridos, bem como a contribuição junto às famílias da comunidade.

Quanto aos espaços de comercialização da produção, que também se configura como um grande desafio na região Sudeste do Pará, os egressos informaram como principal: a Feira da Agricultura Familiar[160], organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá; outros espaços de comercialização: Feira da Comuna CEPASP[161] ; Feira da Laranjeiras e Feira da Folha da 28- Nova-Marabá. Seguem as imagens dos espaços:

[160] Inaugurada em 11 de novembro de 2006. Localiza-se em frente o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, no Núcleo da Velha Marabá. É uma conquista do Sindicato em parceria com a COPSERVIÇOS (empresa de Assistência Técnica- desativada). A feira, atualmente conta com diversos atravessadores.

[161] Espaço criado recentemente com a participação direta dos camponeses, ou seja, toda a organização, planejamento e escoamento da produção é realizado pelos camponeses com apoio do CEPASP e da CPT.

Fotografia 33 - Feira da Agricultura Familiar/Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá- Núcleo Velha Marabá

Fonte: Calango Studio, 2021.

Fotografia 34 - Vista área da Feira da Agricultura Familiar/Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá- Núcleo Velha Marabá

Fonte: Calango Studio, 2021.

Fotografia 35 - Feira da Laranjeiras/ espaço de comercialização dos camponeses

Fonte: Calango Studio, 2021.

Fotografia 36 - Vista aérea da Feira da Folha 28- Nova Marabá[162]

Fonte: Correio Portal do Carajás, 2020.

Essas imagens possibilitam a visualização dos diversos espaços de comercialização da agricultura familiar camponesa, principalmente no Município de Marabá, apesar de não ser exclusivo dos camponeses, mas são significativos frente aos demais espaços que são fechados, como os supermercados.

Nas feiras maiores, os espaços externos são ocupados pelos camponeses, o que demostra um processo de disputa. Mesmo a feira organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, inicialmente composta somente por camponeses, outros vendedores foram ocupando espaços de vendas, apesar da predominância ser dos trabalhadores/as do campo; além de ter um diferencial nos valores dos produtos, principalmente, os de produção dos próprios lotes. Apenas 02 feiras em Marabá permanecem exclusivamente com famílias que produzem no campo: A Feira da Comuna CEPASP, a Feira Ecológica da Universidade do Estado do Pará e a Feira dos Povos do Campo da UNIFESSPA. Porém, essas duas últimas não são permanentes.

[162] Segundo o Correio de Carajás, é uma das maiores feiras de Marabá, com uma média de circulação de 5000 mil pessoas aos domingos. Por um bom tempo Francisdércio comercializou nessa Feira junto ao seu pai.

Fotografia 37 - Feira dos Povos do Campo da UNIFESSPA

Fonte: Arquivo UNIFESSPA, 2019.

A comercialização da produção camponesa de forma direta ainda é um grande desafio na região Sudeste do estado Pará. Desde a minha atuação junto à Assistência Técnica e junto ao Setor de Produção do MST, este foi o debate que sempre esteve presente na pauta de negociações junto aos órgãos públicos para investimentos, não apenas em infraestrutura, mas também no escoamento da produção. Aos poucos os diversos espaços estão sendo construídos e/ou redes de entregas de produtos, principalmente em função da pandemia. A parceria entre as instituições de ensino e os Movimentos Sociais tem sido de fundamental importância para o avanço desse processo.

De forma geral, os gráficos demonstram a importância da permanência dos egressos no campo, bem como suas práticas desenvolvidas na produção da agricultura familiar camponesa. Evidenciam-se ainda a existência da contribuição da atuação enquanto técnico, tanto para os avanços do campo, como o espaço de trabalho e de vida. Os estudos de Castro (2005), explicitam no primeiro capítulo, sobre o "ficar" e "sair", como dualidade que aos poucos vai transformando-se, apesar de ainda existir desejo dos pais de um "futuro melhor" para os filhos na cidade e/ou em outros espaços.

O curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, não tem objetivo de fixar o jovem no campo. Entretanto, através do percurso formativo, principalmente da integração Tempo Escola e Tempo Comunidade, fomenta pesquisas para compreender os projetos que existem para agricultura familiar camponesa no processo de disputa e a importância dos Assentamentos de Reforma Agrária e comunidades rurais e o papel do técnico nesse processo, conforme exposto no PPP.

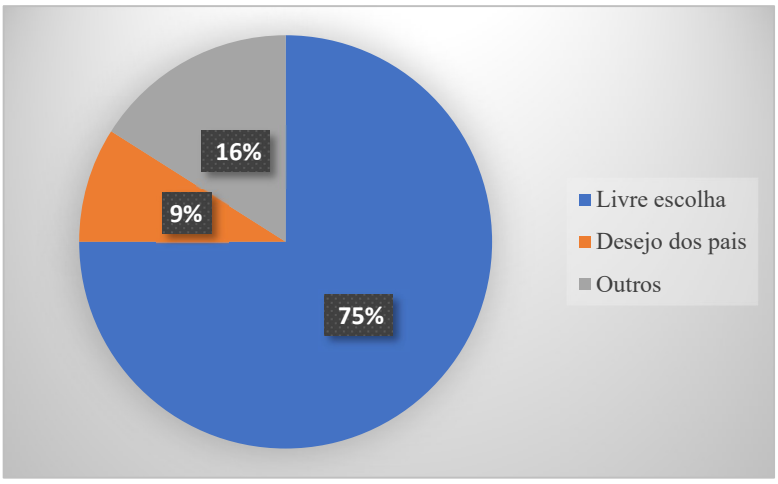
Em relação a condição trabalhista, apenas 6% possui carteira assinada. 32% afirmaram serem autônomos, dado que difere do gráfico 10. E, 9% sem remuneração. Explicita-se o baixo

de índice da inserção dos egressos nas empresas de Assistência Técnica, pois poucas estão resistindo e atuando na região.

Escolha dos egressos para ingressar no curso técnico em Agropecuária

A escolha, ou não, em fazer o curso técnico, sempre esteve nos debates/planejamentos. Em muitos momentos surgiram afirmações dos estudantes adentrarem no curso por escolha e/ou desejo dos pais. Indagados sobre essa questão, seguem os dados:

Gráfico 09 - Porque escolheu fazer esse curso técnico



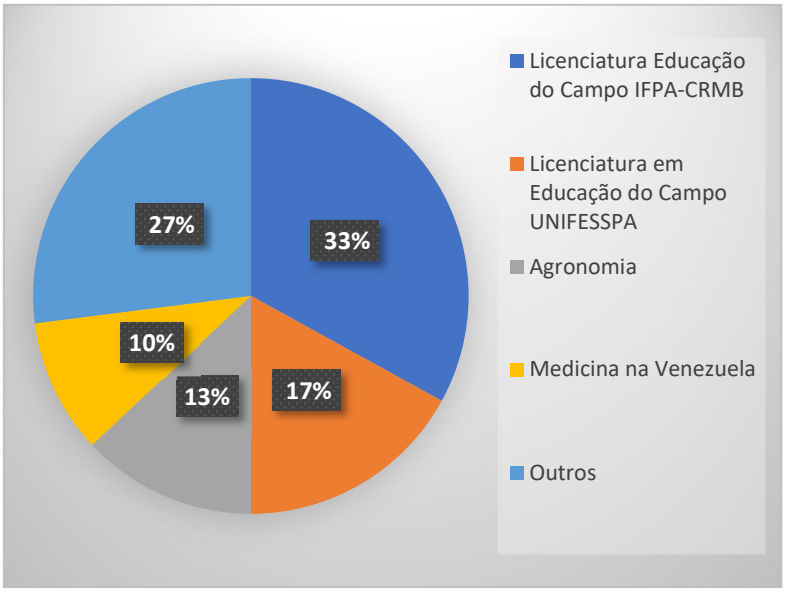
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Livre escolha (75%), é um dado relevante para a inserção do jovem no processo de formação e o mesmo adaptar-se à proposta da alternância pedagógica; mas não impediu as tensões, os choques, os problemas através das relações internas. O grande desafio foi a falta de conhecimento do percurso formativo e, principalmente, o formato "integrado".

Ainda sobre o processo de formação, 71% dos egressos cursaram o Ensino Fundamental em escola do campo (não significa que desenvolve Educação do Campo); 3% na Escola Família Agrícola de Marabá (experiência com alternância pedagógica) e 26% em outras unidades escolares.

Atualmente, 46% dos egressos entrevistados estão estudando e 54% apenas concluíram o curso técnico integrado ao Ensino Médio. São vários os cursos e instituições as quais estão inseridos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Cursos que os egressos estão inseridos



Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Constata-se um grande índice de egressos que não deram continuidade nos estudos, o que demonstra a necessidade de o IFPA-CRMB adotar maior investimento da verticalização do ensino na política institucional que se encontra em construção. Dos que estão em curso, há uma predominância por Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 50%. Destes, os 33% no IFPA-CRMB é parte da política de verticalização do ensino na instituição. Outros aguardam o processo seletivo para o curso de Medicina Veterinária, o qual está em análise para aprovação. Os 10% que estão fazendo Medicina na Venezuela, através de uma parceria que o MST firmou junto à Venezuela[163]. Esses egressos fazem parte do Coletivo de Juventude do MST- Pará.

A continuidade dos estudos nem sempre é possível, devido às condições financeiras. Em meio a entrevista um egresso afirmou a sua desistência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESPA pela falta de recursos para se manter, optando pela

[163] De acordo com a Brigada Internacionalista Apolônio de Carvalho do MST: A Escuela Latino Americana de Medicina- Salvador Allende, foi criada na Venezuela em 2007, a escola é uma parceria com Cuba, onde o modelo de medicina integral comunitário é a base de uma medicina voltada as comunidades e aos trabalhadores. Desde os anos iniciais os estudantes já participam da vida das comunidades e bairros, os consultórios sediados dentro dos CDIs (centro de diagnósticos integrais) que equivaleria as unidades básicas de saúde, é o espaço onde os estudantes podem colocar em prática o que estudam em sala de aula. O governo da Venezuela tem uma parceria com o MST desde 2005, ao participar do foro social mundial no Rio Grande do Sul, Chavéz visitou um assentamento e desde então várias linhas de integração se constituíram. Em 2006 foi o ano de constituição da Brigada Internacionalista Apolônio de Carvalho, que tinha como tarefa basilar a implantação de experiencias agroecológicas e a criação de um IALA. Com a criação em 2007 da ELAM uma nova experiencia de solidariedade se estabelece, um grupo de 50 jovens selecionados nas áreas do MST a partir dos critérios instituídos pela Venezuela foram indicados para fazer o curso de Medicina Integral Comunitária. A parceria se renovou em 2015 e no ano de 2019, hoje são aproximadamente 100 estudantes cursando medicina, uma turma de 46 estudantes finaliza o curso esse ano e devem retornar aos estados de origem na tarefa de contribuir com a organização e suas comunidades, bem como revalidar o diploma para que possam atuar de forma plena.

continuidade do trabalho no lote. A oferta de infraestrutura para os cursos em Alternância Pedagógica é imprescindível, bem como a assistência estudantil com auxílio para deslocamento das áreas que são longínquas.

De modo geral, os gráficos demonstram a predominância de jovens oriundos do campo, conforme proposta/objetivo do PPP do IFPA-CRMB, com grande inserção na organização social, mesmo diante de limites apontados por estudos por Castro (2008) no primeiro capítulo, o qual afirma que os jovens muitas vezes são impossibilitados de inserir e participar desses espaços, pois não tem espaço de fala e decisões, por isso são lançados ao desafio. Por outro lado, Foracchi (1982) também destacou o que a sociedade espera desses jovens: que eles assumam as tarefas dos adultos de maneira comportada. Em meio ao percurso formativo, os jovens vão construindo seus espaços de debates e conquistas.

A inserção no curso técnico em agropecuária gerou diversas expetativas, as quais também foram apresentadas pelos egressos.

3.2 Expectativas dos egressos frente ao curso

Diversas foram as formas de inserção no curso, como apresentado no tópico anterior, com predominância de livre escolha, as expectativas em relação ao curso, 72% afirmaram ter sido atingidas. Dado significativo. Em seus relatos fizeram diversas afirmações sobre o percurso com forte vinculação ao trabalho no campo:

> A expectativa foi atingida, porque era buscar um conhecimento lá e aplicar no lote e é o que eu tenho feito e muitas coisas têm tido resultado, sabe? Então de certa forma atendeu a expectativa, porque muitas pessoas pensam que a expectativa é só sair de lá e trabalhar em uma empresa, se fichar e tal, mas não é só isso, entendeu? A gente percebe que até o plantio tem melhorado, que nem o meu pai hoje, ele mexe com plantio de açaí dentro das técnicas, por quê? Porque a gente tem orientado ele, aqui onde eu moro, esse plantio aqui não foi planejado, estão aí os pés de cupuaçu todos em cima do outro, porque não tinha um acompanhamento técnico e hoje o que a gente está aplicando lá é com acompanhamento, está sendo tudo dentro das normas, espaçamento certinho, que nem é recomendado, adubação, então de certa forma atendeu a minha expectativa (Raimundo Souza Pereira, turma 2009, 29 anos, entrevista cedida em 03 de agosto de 2019) .

Raimundo reside em uma área das mais antigas da região. O Projeto de Assentamento Veneza, ainda prevalece o trabalho da agricultura familiar camponesa. Chegou ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, mas devido às condições

socioeconômicas de sua família necessitou trancar a matrícula no curso e continua com o trabalho de produção no lote. Nessa mesma linha seguem outros relatos:

> A expectativa foi atingida porque fez com que eu desenvolvesse mais o meu sistema, a minha visão com a agricultura, a minha forma de trabalhar, aprimorou mais os meus conhecimentos e me fez ter mais um apego com a agricultura e além do que eu puder no sentido de atribuir todas as técnicas que eu aprendi, junto com a minha vontade e o meu tempo de vida no campo. Agora com esse projeto que a gente está tendo de cacau, já ajudou muito, com a parte da experiência da agroecologia ajudou muito, para a gente estar mantendo algumas técnicas, ainda mais nessa região que é um pouco difícil, que faz transição com serrada, como já havíamos dito, aí no caso é preciso usar algumas técnicas que a gente aprendeu, vinculado à agroecologia para poder manter essas espécies, fazer com que elas se adequem melhor no solo, que é um solo bem drenado em época de chuva. Aí é preciso usar técnicas para manter esse plantio da forma mais precisa (Vagne Pereira Arrais, turma 2009, 35 anos, entrevista cedida em 22 de junho de 2019).

> [...] expectativa maior que eu consegui no IFPA foi ter aprendido mais sobre agricultura, porque o Campus Rural eles ensinam mais essa prática da agricultura. Sei que teve aula teórica, mas também teve a prática que na verdade não era desconhecida para nós... minha expectativa era essa, terminar esse curso, conseguir trabalhar na área e conseguir uma carteira do CREA, ter uma assinatura, ter um carimbo e tudo isso foi realizado. Está andando no lote dos agricultores e prestando serviço com eles, trocando informações com eles, aprendendo ainda mais com eles e assim, o IFPA só fez me fortalecer mais e mais eu não pensaria duas vezes em voltar pro IFPA e fazer novamente uma faculdade porque a pessoa que se apega no IFPA ele está bem guardada porque, na verdade, lá a gente só tem a aprender (Marilene Francisca Domingos[164], turma 2014, 37 anos, entrevista cedida em 16 de fevereiro de 2019).

Os relatos reafirmam a importância da formação do curso técnico na perspectiva de melhoria técnica a partir da realidade dos sujeitos envolvidos. São jovens com vínculo direto com a terra, com uma bagagem de experiência dos saberes locais e desejos de aprimoramento dos conhecimentos para melhorar o trabalho no lote:

> A minha expectativa, realmente, era fazer o curso técnico para voltar, para ajudar a família. E foi o que aconteceu, fiz o curso técnico, a primeira turma, 2009, saímos em 2013. 2013 para cá, resolvi ajudar o pai, então em 2018 resolvi estudar, que foi o curso de Educação do Campo, passei na seletiva para a UNIFESSPA, e estou cursando. (Jeferson da Silva Fortaleza, turma 2009, 26 anos, entrevista cedida em 09 de julho de 2019).

Além do trabalho no campo, da qualificação técnica, expectativas outras foram atingidas:

> Ela atingiu mais do que eu esperava porque eu não tinha noção do que era a escola no campo eu não tinha noção dos Movimentos Socias e nada, chegando lá eu aprendi a viver, aprendi a conhecer realmente e foi tipo, eu não me envolvi tanto, mas eu

[164] Egressa do Curso Saberes da Terra, ofertado pelo IFPA-CRMB e depois ingressou no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Hoje atua na Associação de Produção e Comercialização dos Trabalhadores Rurais no Assentamento Palmares e no Coletivo de Mulheres "Flor de Carajás".

> participei de manifestações dos Movimentos, principalmente do MST eu me envolvi bastante, foi a melhor parte que eu gostei de ter estudado lá (Ana Vitória Oliveira da Silva, turma 2015, 20 anos, entrevista cedida em 16 de agosto de 2019).

A fala deixa evidente que a formação vai além da técnica, o percurso formativo permitiu vivências através de diversas atividades organizadas pelos Movimentos Sociais em parceria com o IFPA-CRMB, tais como: oficinas, reuniões e assembleias. Participação no Acampamento da Juventude, que acontece anualmente no período de 10 a 17 de abril.

São espaços que possibilitam os jovens a se organizar, construir pautas, negociar e defender outro projeto de campo. A juventude em movimento, conforme Castro (2008) no primeiro capítulo, está em constante desafio e buscando romper as barreiras através das relações e assumindo as responsabilidades que muitas vezes são marcadas pela hierarquia, não só na organização social, como na família.

Seguem as expectativas, que vão além do trabalho específico no lote, mas também contribuir com a comunidade:

> Sim, foi atingida sim, no decorre do curso eu pude atingir toda essa meta de poder atingir o objetivo que eu queria, que era fazer o curso técnico em agropecuária e atender a necessidade um pouco dos produtores que existe no Município onde eu moro e daqueles moradores próximos lá do nosso lote e até onde a gente pode expandir um pouco o conhecimento a gente está indo (Eduardo Lopes Santos, turma 2015, 23 anos, entrevista cedida em 30 de julho de 2019).

> Minha expectativa era adquirir conhecimento, tanto na prática, como na teoria e ajudar a contribuir dentro da comunidade, junto com os agricultores e os outros demais também, necessitados (Jeferson dos Santos Coimbra, turma 2014, 23 anos, entrevista cedida em 16 de fevereiro de 2019).

Esses fragmentos dos relatos explicitam um pouco sobre o perfil do egresso, que é atuar não apenas no âmbito do lote, da família, mas também poder contribuir com a comunidade, desenvolver atividades técnicas junto às famílias camponesas, principalmente em função da intensificação da falta de assistência técnica.

Importante a formação vinculada ao trabalho camponês, pois como afirma Carlos André e Elberson:

> Minha expectativa foi atingida, sim, graças a alguns professores. A realidade é que eu queria muito me especializar nas áreas do campo, nosso trabalho é do campo, algumas dificuldades ainda tem, 100% não foi resolvido, alguns, mas o objetivo foi concluído (Carlos André Sampaio da silva, turma 2015, 20 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019).

> Morar no campo contribuiu. Atendeu a minha expectativa tanto como Ensino Médio, como técnico porque aprimorei as técnicas e normalmente a família do pequeno agricultor já domina algumas delas e graças a isso eu também pude estar aqui de volta,

> fazer o seletivo, ou seja, fazer o Ensino Médio me possibilitou a melhoria na escrita, na roça, em tudo (Elberson Santos da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 29 de julho de 2019).

A partir de seus relatos deixaram explícitos a importância do percurso formativo vinculado ao campo e a importância de aprimorar e/ou fomentar o trabalho no lote, mas também atender a demanda do Ensino Médio, não apenas ao técnico, pois muitos deram continuidade aos estudos inserindo-se nas graduações.

Assim, como expressaram expectativa com o curso para capacitarem-se no manejo de suas áreas de assentamentos:

> É, o curso pra mim foi muito bom, porque eu não tinha um conhecimento direto com o campo, e a técnica ela é muito importante. Então a minha ideia era cursar, para aprender a trabalhar com a terra, então que é o que eu estou fazendo hoje. Graças a Deus eu aprendi e estou trabalhando com a terra, então superou a minha expectativa, eu aprendi bastante (Vancivagner Silva Evangelista, turma 2009, 27 anos, entrevista cedida em 29 de julho de 2019).

Vancivagner, quando ingressou no curso era recém-acampado em área do MST, vinculado ao Coletivo de Juventude, e continuou inserido no processo e desenvolvendo o trabalho a partir da produção diversificada no lote, conforme aparece mais à frente. Significa que o curso contribuiu com o aprimoramento do seu trabalho a partir dos conhecimentos técnicos.

As falas revelam a importância do vínculo com a terra, o trabalho no campo e o curso técnico na construção do conhecimento na perspectiva do "desenvolvimento" individual e coletivo. São expectativas que envolveram a necessidade do estudo, melhoria da escrita, aprimoramento da técnica, a partir da realidade e dos saberes que envolvem esses territórios. Reforçam ainda a importância do aprofundamento das teorias e pesquisas que envolvem os projetos de campo, as técnicas e suas tecnologias, assim como os impactos nos territórios. Portanto, faz-se necessário cada vez mais o aprofundamento.

Novas expectativas são geradas a partir do processo de formação:

> Na verdade, não só foi atingida como possibilitou criar novas expectativas. Na verdade, antes de eu entrar no curso eu tinha um desejo de fazer Agronomia e aí quando meu pai falou do curso prontamente eu já me organizei para ir fazer a prova, passei, e fui para lá. **Só que no decorrer do curso, teve duas matérias que me influenciou muito, que é matéria específica que é a Educação do Campo e Filosofia,** então me chamou muito atenção, mas até terminar o curso eu estava divido entre fazer Educação do Campo e Agronomia. Eu falei, o processo seletivo que eu passar primeiro eu ia cursar, e acabei passando para Educação do Campo e me identifiquei com o curso (Rafael Baião Correia, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

Diversos egressos apresentaram o desejo de cursar Agronomia, mas no percurso, através das diversas disciplinas cursadas, foram fazendo outras opções, tais como a Educação do Campo ou Tecnólogo. As disciplinas são fundamentais no processo de decisão de continuidade dos estudos.

A busca pelo curso técnico também se deu motivada pelas dificuldades de realizarem o nível do Ensino Médio nos espaços rurais da região Sudeste do estado do Pará, que ainda é muito precário, dificultando o avanço dos estudos dos jovens., conforme as falas a seguir:

> Eu vim para cá em 2014 e na verdade eu vim por causa da deficiência do Ensino Médio que tinha na minha comunidade, lá nós estudávamos modular e às vezes não tinha professor, às vezes eu passava dois anos para terminar o primeiro ano, aí surgiu a oportunidade e eu vim para cá. Quando eu cheguei para cá, eu tive deficiência na matéria do Ensino Médio, mas nas matérias do técnico eu tive facilidade por devido eu morar no campo e contribiu. (Elberson Santos da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 29 de julho de 2019)

> A minha expectativa foi sim atingida, foi até superada. Eu costumo dizer que existe uma Albertina antes e outra depois do IFPA-CRMB. Porque através do IFPA-CRMB, eu tive a cesso a várias coisas que eu não tinha oportunidades de ter. Não sei se você sabe Suely, mas eu já tinha cursado o ensino médio antes. O meu ensino médio, era um ensino médio modular, e como a maioria dos ensinos médios modulares, não dão a oportunidade de ter um conhecimento, que dê um subsídio pra gente ingressar numa faculdade, ter algumas oportunidades. E o IFPA me proporcionou isso! Então as minhas expectativas, não só foram atingidas, como também foram superadas! (Albertina Lopes da Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 23 de julho de 2019)

> Atingiu sim minhas expectativas, até mais do que eu pensava porque em compensação o que a gente tinha de ensino aqui, na comunidade, lá atingiu as expectativas bastante. Coisas que eu não tinha aprimorado aqui e aprimorei lá tive mais um aprofundamento nos conteúdos que não tinha abordado aqui na escola, no ensino e uma coisa assim que gostei muito, porque a entrada no curso técnico em agropecuária foi de forma bem específico assim e para mim atingiu as metas, sim e até mais do que eu pensava (Hítalo França Pimentel da Silva, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019).

Os relatos evidenciam o quão precário é o ensino médio no campo, principalmente em função do ensino modular que gradativamente piora no estado do Pará. Esse tem sido um desafio constante nas pautas dos Movimentos Sociais do Campo.

Tendo em vista essa precariedade, o IFPA-Campus Rural de Marabá tornou-se um espaço qualificado. Essa busca por uma formação mais qualificada remete ao desafio da ampliação da Educação do Campo em todas as escolas de educação básica que atendem a este espaço; como apresentado nos capítulos primeiro e segundo, ao tratar dos avanços, das conquistas, mais ainda, dos limites que permeiam e carecem qualificar e universalizar essa proposta de educação. O Ensino Médio no estado do Pará sempre esteve em debate pela

dificuldade de avanços; no campo o problema é bem maior com o ensino modular. Assim, a demanda de turma no curso integrado do IFPA-CRMB cresce.

Seguindo com as expectativas dos egressos, outra questão levantada e identificada pelo ensino integrado, trata das aulas práticas e técnicas:

> Como eu fui da turma 2014 e acabei terminando na turma 2015, eu vi como a 2014 foi uma turma **faltou mais experiências, acho que faltou mais aulas práticas, visitas**, já na 2015, já teve e na 2014, não. Eu acho que a 2014 foi mais experiência e eu já passei um tempo na 2017, também, já tem isso, um curso já bem planejado... (Matheus da Silva Uhl, turma 2015, 21 anos, entrevista cedida em 01 de agosto de 2019, grifo nosso).

O desejo de mais aulas práticas sempre permeou em todas as turmas, sendo apresentadas demandas junto à coordenação do curso e/ou a direção geral, as quais perpassam pelos planejamentos e esbarram em questões burocráticas e até mesmo de carga horária. Mas, a fala reafirma um questionamento sempre presente nos espaços do Campus.

Um dos maiores desafios em relação à expectativa foi sobre "emprego":

> É, consegui, porque eu aprendi muito com, lá no curso técnico, aprendi como desenvolver uma atividade no lote, só que a minha expectativa era de **terminar o curso** e **arrumar um emprego**, só que nós sabemos que quando acabou o curso, o Governo acabou com as empresas, né, empresa ... técnica, ficou só mesmo as estatais do Governo, então as que prestavam serviço não teve mais, aí ficou mais difícil emprego, mas supriu sim as minhas expectativas o curso, foi muito bom, gostei, e tenho aproveitado muito com ele né, que onde eu trabalho a pessoa mexe com, pergunta muitas coisas, como o plantio eu explico como é, e as pessoas gostam, então eu gostei do curso e a minha expectativa estão suprindo cada vez mais (Manoel Marcos da Silva, turma 2009, 36 anos, entrevista cedida em 24 de agosto de 2019).

As falas coadunam com o perfil do egresso, proposto pelo PPC apresentado anteriormente e com a proposta de formação, mesmo que de forma parcial, apontam para a recampesinização na perspectiva qualitativa, do avanço da produção da agricultura familiar camponesa. Estas revelam o interesse que extrapola ao mercado de trabalho e a preocupação com o conhecimento técnico voltado para a produção familiar e da comunidade.

Castro (2005) no primeiro capítulo, discorre sobre a juventude nos diferentes contextos frente a reprodução social do campo, principalmente, sobre a produção familiar. Estes estão contribuindo com a construção do território camponês no contexto da coletividade. Enfrentam na organização do trabalho familiar a hierarquização, como será analisado adiante.

Nas análises de Weisheimer (2005), o avanço da organização dos jovens força a incorporação das suas pautas frente às instituições, principalmente nas agendas políticas dos diversos Movimentos Sociais do Campo. Nesse processo, o percurso tem um papel fundamental

para a formação do técnico em agropecuária e também foi avaliado pelos egressos, destacando a sua importância, bem como duas contribuições para atuação profissional.

3.3 Percurso formativo: alternância pedagógica e suas contribuições na visão dos egressos

No Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, conforme apresentado no segundo capítulo (no subitem 2.5.2), o percurso formativo se estrutura a partir da alternância pedagógica e segue experiências já desenvolvidas no Brasil e na região Sudeste do Estado do Pará.

De acordo com dados apresentados anteriormente, apenas 3% são oriundos da Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá, ou seja, 97% desconheciam por completo a proposta de alternância pedagógica. A Diretoria de Ensino do IFPA-CRMB, a cada início de turma, organiza a "Semana de Acolhida": período em que se apresenta a proposta pedagógica e todo espaço do Campus, além do regimento estudantil. O estudante tem um tempo para analisar se deseja ou não a continuidade no curso, para em seguida realizar uma nova lista de chamada dos aprovados. Essa atividade não é suficiente para compreensão de toda a proposta, contudo, a vivência nesta modalidade de ensino possibilita a definição da continuidade ou não do estudante.

As avaliações dos egressos sobre alternância pedagógica são diversas. Dos entrevistados, 100% consideraram positiva a experiência; poucos afirmaram choque frente à proposta, como muitos professores em seus relatos no segundo capítulo, ao trazerem suas dificuldades com a proposta a partir da prática.

Para os egressos a alternância pedagógica foi fundamental na construção da relação entre teoria/prática (estudo e trabalho desenvolvido no lote), na construção das amizades nos espaços de convivência e a qualificação técnica para atuar junto aos camponeses, conforme as falas a seguir:

> Acredito ser de grande importância tanto pro acadêmico quanto para a família essa alternância, tempo escola e tempo comunidade, visto que é durante essa alternância que ocorre a troca de conhecimentos entre saber **científico e saber empírico** (Jonas Gonçalves Chaves, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida via e-mail no dia 31 de agosto de 2019, grifo nosso)

A partir desse fragmento evidencia-se a importância da formação, mesmo diante dos desafios colocados no primeiro capítulo (subitem 1.4) sobre a juventude camponesa e o projeto

de campo, do choque dos conhecimentos a partir da prática e que também serão melhores abordados nesse capítulo.

A alternância é vista como importante, principalmente por permitir relacionar os estudos teóricos com a realização da prática dos estudantes e por sua vez permite refletir a partir das pesquisas.

> É interessante, assim do ponto de vista de se ter um tempo de aprendizagem. Você tem um **período pra colocar essa aprendizagem em prática**. Ou seja, você não vê aquilo só na teoria. Tem os períodos escola(comunidade), que são os tempos que você coloca em prática todo o seu conhecimento. **O que você aprendeu através das pesquisas,** isso de certa forma, já é uma experiência profissional para quem vai atuar como técnico. Já tem essa desenvoltura, porque já participou de pesquisas e desenvolveu pesquisas, que é a parte fundamental (eu acho) da assistência técnica, é saber lidar com as pessoas, saber conversar com as pessoas (Albertina Lopes da Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 23 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...] essa alternância me ajudou dessa forma, porque eu passava uma etapa estudando, a outra etapa passava **correndo atrás de minhas condições para continuar estudando**. Então foi bom, também porque, **além do tempo que eu estava na escola aprendendo, ao mesmo tempo que eu estava aprendendo a teoria na escola, eu estava aplicando na minha comunidade**, que nesse tempo eu morava lá no Helenira, então eu passava esse tempo estudando, e o tempo comunidade eu aplicava o que eu aprendi naquela etapa lá com o povo (Fábio Fernando Farias Barros, turma 2014, 30 anos, entrevista cedida em 27 de julho de 2019, grifo nosso).

A relação teoria e prática aparece muito forte nas falas dos egressos, principalmente a partir do trabalho desenvolvido no lote junto à família. Essa relação é muito importante através da educação, como bem definiu Pistrak (2018, p.33) sobre a relação teoria e prática a partir da atuação dos professores; quanto a vida escolar, a teoria "[...] nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola[...]", mas define também que na discussão, através dos cursos devem ser dadas indicações práticas e familiarizar-se com as experiências já acumuladas.

Essa relação é fundamental, sobretudo a partir da pesquisa como princípio educativo. Como analisou Demo (2006) no segundo capítulo, o currículo é capaz de unir a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, o saber e a mudança, de maneira que possibilita a elaboração própria dos sujeitos. Assim, como Freire (1996, p.29) afirmou a importância da pesquisa nesse diálogo entre a teoria e a prática, porém dado de maneira que envolva o educador e o educando, ou seja, "[...]esses quefazeres se encontram um no corpo do outro [...]". Estão interligados, imbricados, numa relação dialética, ao intervir "educo e me educo".

A relação teoria e prática é importante no processo de valorização do trabalho manual, frente ao intelectual, seguindo as análises de Gramsci (2001) no primeiro capítulo, ao afirmar

que não existe trabalho puramente físico, pois por mais mecânico que seja, existe a qualificação técnica e o mínimo de atividade intelectual.

Na formação técnica, a relação da teoria e prática exige a integração das áreas do conhecimento e entre os "tempos-espaços de formação". Essa integração, como bem analisada por Queiroz (2004) como um desafio, no primeiro capítulo, ainda é debate pertinente nos dias atuais, nas experiências em curso no IFPA-CRMB. A partir daí pontos foram levantados pelos professores no segundo capítulo, a partir do subitem 2.5.3, ao tratar do percurso formativo. Algumas questões são apontadas em relação à falta de acompanhamento do Tempo Comunidade a qual dificultou no desenvolvimento das pesquisas, conforme as falas dos egressos:

> Eu acho uma alternativa válida, tendo em vista que sejam cumprido alguns aspectos que não foram cumpridos, por exemplo, o ponto chave da alternância pedagógica é trabalhar no Tempo Escola as disciplinas que são exigidas pela escola e no Tempo Comunidade ser realmente trabalhado a questão dos aspectos, porque a gente sai de lá com atividades, só que com relação a isso, o **Campus deixava a desejar**, pois a gente quase quatro de anos de curso e a gente teve acompanhamento duas vezes na comunidade em todos os Tempos Comunidades que a gente teve, **então a gente ficava meio que solto e não era visto como Tempo Comunidade,** era visto como férias, então Tempo Comunidade, férias (Danilo Coelho Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

> Essa questão da Alternância ela é muito válida, só que ai também tem um porém, a gente vem para o Tempo Comunidade e aí todos nós somos filhos de agricultores, a gente tem o trabalho da escola para fazer, mas a gente tem o trabalho da gente em casa, quando a gente chega, a gente tem que está na correria pra ajudar na roça, fazer uma coisa, fazer outra, e aí a gente também não teve aquele acompanhamento que a gente acha que seria necessário, eu mesmo muitas vezes vinha para o Tempo Comunidade e quando chegava tudo que era para fazer no Tempo Comunidade fazia na escola, antes de apresentar tinha que fazer às pressas porque não dava tempo, sempre a desculpa era de que não dava tempo, mas essa questão que não dava tempo acho que seria mais **por causa do acompanhamento porque não tinha aquele acompanhamento que eu acho que seria necessário** (Jailson Silva Machado, turma 2009, 34 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

> A Alternância Pedagógica, em si, ela é muito boa, a única coisa que tenho a reclamar de lá, que para mim ficou a desejar foi o acompanhamento dos professores no Tempo Comunidade. O meu questionamento em relação a isso, foi o **acompanhamento que não teve**. Teve nos primeiros dois Tempos Comunidades, que foi com a professora Maria Célia, então ela saiu e foi para a UNIFESSPA e aí nós ficamos sem acompanhamento o resto do curso todo (Samuel Veloso da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

As falas seguem a linha de reflexão de alguns professores, abordadas no segundo capítulo, a partir do subitem 2.5.3, quando trata da alternância pedagógica e aparecem os desafios. Observa-se a partir desses relatos a relação da teoria e prática e a sua importância para o trabalho que desenvolviam no lote e/ou na comunidade, partindo das experiências que já desenvolviam com as famílias. Significa que, mesmo com todos os problemas apontados pelos

professores no segundo capítulo, é possível identificar avanços a partir da alternância pedagógica. Esses desafios da alternância pedagógica não são recentes, como se apresentam análises a partir de Queiroz (2004) no primeiro capítulo (no subitem 1.4.1.)

Os egressos destacam também como desafio a integração entre "Tempo Escola" e Tempo Comunidade, principalmente quando se trata do "Tempo Retorno":

> A alternância Pedagógica eu avalio como uma forma positiva a questão da ideia, a ideia é muito válida, mas tem que ter o acompanhamento, no encaminhamento dos trabalhos tem que ter um acompanhamento na Comunidade, não só a gente chegar lá e socializar o que a gente pegou aqui, porque a gente pega muito dado**, muita coisa e tinha o que, às vezes a gente fazia pesquisa de um mês ou dois meses e chegava lá tinha que apresentar em 20 minutos essa pesquisa, aí depois não fazia nada com ela, com essa pesquisa. A gente tinha um retorno dessa pesquisa no final da etapa, mas a gente não aproveitou essa pesquisa, nem tanto de lavar para a prática de tentar botar essa pesquisa num trabalho aqui na comunidade e tentar levar para o Campus, a gente não conseguiu fazer essa ligação, a gente via isso com os próprios agricultores da 26 de março que tinha alunos que estudavam lá, mas que agricultores na 26 de março não conheciam o Campus, então para mim isso ficou muito a desejar essa questão** (Weverton Matheus Colho da Silva, turma 2014, 24 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

No segundo capítulo há também questões levantadas pelos professores, ao refletirem sobre o percurso formativo do curso e seus desafios, a problematização do Tempo Comunidade através das pesquisas no Tempo Escola, os egressos também explicitaram como um desafio no processo de formação. Passa pela compreensão do currículo integrado, na visão de Ciavatta (2012), a qual define como superar a divisão que sempre existiu no processo histórico, bem como na perspectiva de Ramos (2012), tem em sua base a compreensão da totalidade histórica e dialética. Exige, portanto, o "romper com as caixinhas". A alternância pedagógica é capaz de provocar a partir da vivência dos jovens problematizando a sua realidade e sua identidade:

> Eu acredito para a questão da agricultura familiar, tratando da questão do campo, campesinato, para o jovem do campo, a **alternância, a prática pedagógica** da **alternância ela é viável, muito viável, dentro dessas condições, de realidade, de vivência desse jovem do campo, que ele tem a vivência do campo, mas que ele pode também ter a vivência** pedagógica profissional, sem deixar suas raízes, sem deixar sua origem, então eu acho isso uma essência, porque muitos jovens em pleno século XXI, ainda tem vergonha de dizer que é filho, que é neto, que mora no campo, então isso é muito forte[...] Eu vejo assim, essa questão da **identidade,** do sujeito do campo, de respeitar a origem do campesinato, porque quando você vai e se adequa a alternância, ao sistema pedagógico é a prática da alternância, ela visa isso, conceituar tanto a realidade, a vivência do campo, como a realidade e a vivência pedagógica do Campus, trazendo para a atualidade, então eu acho que isso é importante. **Aprendi com isso, quando a gente chega na casa de um agricultor, por exemplo, a gente deve respeitar esse cotidiano, se você chega, você tem que se adequar, não a pessoa adequar a sua realidade, então é isso que ficou para mim como aprendizado[...]** (Edilene Oliveira Alves, turma 2009, 28 anos, entrevista cedida em 11 de junho de 2019, grifo nosso).

Esse fragmento se aproxima da essência da proposta da alternância pedagógica, a qual abordamos a partir das análises de Queiroz (2004), quando trata das Escolas Famílias Agrícolas, no primeiro capítulo (no subitem 1.4.1) sobre a importância da relação do trabalho e educação, bem como o envolvimento da família, além do projeto que está pautado no avanço da produção familiar. Mas, que se amplia para o conhecimento da comunidade, a partir do diagnóstico, como aparece no relato a seguir:

> [...]de certa forma **serviu para conhecer minha própria realidade, da minha Comunidade, no tempo das pesquisas, histórico da Comunidade, educação, saúde, lazer, então fui pesquisar sobre a minha comunidade**. Então, tinham coisas que mesmo tendo nascido na Rio Branco, me criado na Rio Branco, até 20 anos, mas tinha muita coisa que eu não sabia, aí eu fui procurar aos mais antigos da Comunidade e pesquisar sobre aquela região que eu convivia, que eu vivia, que eu atuava, então serviu para mim adquirir mais conhecimento sobre minha própria realidade[...] (Franscico Maciel de Oliveira, turma 2014, 21anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala sobre a identidade é comum entre os jovens no início do curso no IFPA-CRMB, principalmente quando se trabalha a história de vida e da comunidade; muitos expõem a dificuldade em identificar-se como do campo e o trabalho que desenvolve. As atividades de integração e as pesquisas do Tempo Comunidade quebram os estereótipos, revelam a valorização dos saberes e seus significados na construção do conhecimento sem sobreposição, mas interagindo e valorizando o trabalho, conforme as falas:

> Esse tempo alternância que é um dos conhecimentos que a gente conheceu por lá, a partir do método do ensino, eu acho que foi uma das alternativas, também porque você tem alternância e você tem a chance de relacionar o que você viu teórico e passar pra prática, porque se por acaso você trabalha com auxílio de um agricultor fica melhor pra você entender o que é essa relação da produção **e a Universidade, vamos supor, porque você chega lá o mundo universitário e do Campus Rural é um, mas o mundo do agricultor aqui no campo é muito diferente. E se você tem esse tempo pra fazer essa relação, você vai descobrindo outras coisas que muitas vezes o ensino tá certo, mas também tem que melhorar aí algumas coisas, alguns aspectos que talvez não está atendendo diretamente o agricultor. Você tem essa relação pra relacionar um com o outro. Foi uma das alternativas que eu encontrei por lá, como agricultor, como aluno com idade já acima da média do aprendizado, mas de qualquer maneira eu vi esse lado, foi o que eu entendi por essa parte** (Francisco de Assis Moura Lima, turma 2015, 46 anos, entrevista cedida em 14 de julho de 2019, grifo nosso).

> **Então, essa questão de alternância foi uma forma boa de muitas pessoas estarem fazendo esse curso, porque nem todo mundo tem tempo somente para estudar, porque se fosse direto muita gente não iria fazer porque muita gente precisa de várias coisas em relações de bens, bens materiais e essa questão de alternância ficou bom porque dá um tempo.** Um prazo para a pessoa desenvolver outras atividades, tanto familiar ou outras questões pessoais, ficou uma coisa boa para todo mundo. Na minha opinião eu achei isso, porque se fosse diretamente para mim não iria dar (Sanção Diniz Nascimento, turma 2009, 30 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2016, grifo nosso).

> A minha reflexão é que foi bom. Deu para **conciliar o estudo com o trabalho, para mim foi bom.** Foi uma expectativa boa porque dava para conciliar as duas coisas trabalho e estudo. E a vida em família, também (Maria de Fátima da Silva Bezerra, turma 2014, 37 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

> Rapaz, foi uma experiência muito boa, porque eu ficava esse período lá, mas eu **retornava para casa, então eu tinha tempo de fazer outros serviços e até mesmo já aplicar os conhecimentos** que a gente tinha lá, que a gente tinha algumas orientações em sala de aula, de colheita, outras coisas, aí eu já passava para a família e as coisas já vinham melhorando (Raimundo Souza Pereira, turma 2009, 29 anos, entrevista cedida em 03 de agosto de 2019, grifo nosso) .

Esses fragmentos são importantes para refletir sobre a importância da alternância pedagógica, considerando os sujeitos que vivenciaram o processo de formação. explicitam a relação estudo e trabalho, sempre considerado como um desafio, pois é uma necessidade presente nas famílias camponesas através do trabalho familiar, uma vez que todos se envolvem nas atividades do lote, mas principalmente a necessidade do trabalho como auto sustentação para permanência no curso, para garantir o deslocamento.

A alternância pedagógica permite essa relação/integração. O trabalho é um princípio educativo e será abordado no tópico específico. Wanderley (2015) e Pietrafesa (2016), no primeiro capítulo, explanam sobre o tema trabalho familiar nos espaços rurais. Ambos os autores explicitaram a natureza deste, extrapolando a simples forma de produzir envolvendo um modo de vida, a cultura e a reprodução, enquanto sujeito político.

Além do trabalho como princípio educativo, os egressos definiram a importância das pesquisas e como estas foram fundamentais no percurso formativo através do Tempo Comunidade para melhor conhecer a realidade na qual estão inseridos, conforme suas falas:

> [...] Com relação ao Tempo Comunidade só o que deixou a desejar para mim era a questão financeira, aí eu não tinha o financeiro, aí quando foi a primeira pesquisa, que era para pesquisar, primeiro foi da família, depois foi da Comunidade, eu pensava porque vou pesquisar a comunidade? Eu moro na comunidade, vou pesquisar para quê? **Mas quando a gente pesquisa a gente vê a distorção na história, a gente conhece a coisa de um jeito e na verdade é outra**. Então, trazer a realidade da gente e possibilitar o estudo para mim foi inovador e foi gratificante (Elberson Santos da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 29 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...] totalmente diferente, tu vir pra casa com a bagagem, **uma bagagem de produção de textos, de reflexão e ali a gente vai refletir sobre o Tempo Escola e Tempo Comunidade, é ação, reflexão, reflexão e ação tudo junto, ter que refletir as nossas ações, que a gente fez no Tempo Escola e refletir quando a gente está nesse Tempo Escola e refletir o tempo ação que a gente fez no Tempo Comunidade, então isso pra mim foi novo e eu aprendi muito com isso, eu achei de extrema importância ter o Tempo Comunidade, porque a gente aprendia, por exemplo, eu sai do Tempo Comunidade** com a bagagem e ali com os textos que eu tinha que produzir, analisando na minha comunidade, intervindo aqui e socializando[...](Luciana Medrado da Silva, turma 2009, 32 anos, entrevista cedida em 10 de agosto de 2019, grifo nosso).

Durante as atividades relacionadas aos "Tempos Comunidades", era comum esse questionamento da fala anterior: "eu moro na comunidade, vou pesquisar pra quê?", principalmente na disciplina de Metodologia de Pesquisa, responsável pela organização e encaminhamento das atividades. Qual sentido? E por que inserir a história de vida no processo? São questões que vão sendo problematizadas e a partir das reflexões do trabalho, da família e da comunidade, o olhar vai transformando e provocando novas questões a serem refletidas. Vale ressaltar, como foi analisado no primeiro capítulo que a educação do campo está intrinsicamente ligada a luta pela terra, assim como a constituição e organização dos territórios camponeses e como os Movimentos Sociais se organizam para a recampesinização dos espaços rurais. Nesse sentido, a história de vida dos sujeitos que estão inseridos nesse processo é fundamental para a construção do conhecimento.

Outros questionamentos permearam as falas dos egressos, a mais recorrente foi sobre o desenvolvimento das atividades práticas. Por diversos momentos no Campus foram realizadas reuniões para dialogar sobre essa demanda. Para os egressos, é algo que ficou a desejar:

> [...] **Era um pouco isso de ser essa parte ruim da alternância porque às vezes a gente tinha mais teoria que prática.** Essa era a questão. **Teoria e pouca prática**. Outra, menos saída que a gente não teve muita saída, para poder aprimorara mais os conhecimentos, indo para outros lugares, absorvendo, não só lá dentro do Campus, mas em outros lugares também, porque só lá dentro também, lá é uma coisa, em outro lugar é outra, então a gente tem que consorciar tudo um pouco para poder sair, não perfeito, mas o bom (Hítalo França Pimentel da Silva, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso, grifo nosso).

Sendo assim, há uma cobrança permanente dos estudantes no Campus. Mesmo com a disponibilidade das UNIEPEs, que têm função de contribuir diretamente com a prática e com as pesquisas, porém tais desafios são permanentes; tendo em vista que a integração das diretorias e das áreas do conhecimento não conseguem permear por esses espaços, materializando suas atividades. O fragmento acima explicita a necessidade de avançar na prática não apenas no espaço interno, mas externo. Considera-se fundamental tendo em vista os projetos da região e suas contradições latentes que permeiam o campo. Vale ressaltar que as exigências da instituição, através de suas normas, dificultaram, principalmente, as atividades e visitas técnicas que envolvem animais conforme definido pela Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA)[165].

[165] "A CEUA vincula-se ao Conselho Nacional de Controle e Experimentação Animal-CONCEA, órgão colegiado integrante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e Comunicações (MCTI). O CONCEA é o órgão responsável de credenciar instituições e determinar protocolos para atividades científicas com animais, de forma humanitária, com finalidade de ensino e

De modo geral, as falas dos egressos se referem das formas a seguir: “melhor módulo de ensino, pois concilia estudo e trabalho”; “a alternância permitiu conhecer as literaturas e relacionar com a prática”; “Tempo Comunidade era um pouco curto para colocar os aprimoramentos que conseguia capitular na escola, colocar em prática aquilo que aprendeu e mostrar para os pais”; “dificuldade com a comunicação para esclarecimentos das atividades do Tempo Comunidade”; “Através do Tempo Comunidade aproximação com os camponeses”; “importante colocar em pauta a realidade da família e da comunidade através do estudo”; “através do curso procurar sanar os problemas que encontraram no lote através dos estudos”.

As afirmações não negam a importância da alternância pedagógica, mas divergem da posição de alguns professores nas suas falas apresentadas no segundo capítulo, ao afirmarem resistência, dificuldade em atuar e que a disciplina não “encaixa”. Todavia, os egressos afirmaram a dificuldade no início do curso, tendo em vista a falta de conhecimento, mas aos poucos, durante o percurso formativo, o consideraram de suma importância.

Um dos pontos que precisa avançar em certa parte e converge com as falas dos professores, é em relação ao acompanhamento do Tempo Comunidade; este se torna um ponto crucial para a materialização da proposta e atingir seus objetivos. Esse desafio é antigo, como bem analisado por Queiroz (2004), ao afirmar que não basta organizar os “tempos espaços” de formação, sem a preocupação com o princípio da integração, pois é este que na verdade garante o avanço.

Os egressos também fizeram suas reflexões sobre a integração a partir do percurso formativo, seja em relação ao Tempo Escola, ao Tempo Comunidade e às áreas do conhecimento.

3.4 Tempo Escola e Tempo Comunidade: integração e problematização dos saberes

O princípio da integração, conforme apresentado anteriormente, é importante na alternância pedagógica. Os “tempos espaços” de formação exigem o diálogo entre as áreas, um planejamento interdisciplinar e a garantia da problematização dos saberes sem sobreposição.

No segundo capítulo, os professores apontaram diversos desafios frente à integração, destacando o quanto é difícil romper com as “caixinhas”, com o processo de formação

pesquisa. Dentre suas competências, deve estabelecer procedimentos para instalação e funcionamento de centros de criação, de biotérios e de laboratórios de experimentação animal e cadastro de tais setores, além de ser responsável também pelo credenciamento e licenciamento das instituições que desenvolvem essas atividades, utilizando o Sistema CIUCA (Cadastro das Instituições de Uso Científico de Animais)” Ver: https://ceua.ifpa.edu.br/, acesso em: 09 de fev. 2021

acadêmica pelo qual passaram através dos cursos, sem conhecimento e/ou debate sobre alternância pedagógica, pois passaram a conhecer através da prática e da sua atuação no Campus.

Atuar na educação do campo coloca os sujeitos em permanente reflexão sobre/nos territórios camponeses, como tratado no primeiro capítulo no subitem 1.3, principalmente a partir das análises de Caldart (2009) sobre a gênese da educação do campo imbricada no processo da luta de classes no desenvolvimento do campo brasileiro.

O percurso formativo, através dos "tempos-espaços" de formação são imprescindíveis para provocar o diálogo e problematizar através da integração. Ao serem indagados, os egressos fizeram diversas reflexões:

> A coordenação sempre tentava manter essa integração, é tanto que a primeira semana a gente ia trabalhar nos dados que a gente coletou durante o Tempo Comunidade, então **tinha muito essa integração**, **mas poderia ser melhor**, eu acho assim que poderia usar os alunos nas suas propriedades para eles tentarem trazer os próprios problemas de suas produções, o que está acontecendo lá na sua produção de seu lote e tentar resolver isso em sala de aula, eu acho que poderia ser mais proveitoso que poderia ser melhor (Adriana Lopes da Silva, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida em 08 de julho de 2019, grifo nosso).

Observa-se a partir desse fragmento a necessidade da qualificação do planejamento, pois o percurso formativo apresentado a partir do PPP e do PPC do Campus garantem na sua essência a integração, de maneira que parte da realidade, da vivência, do trabalho no campo, ou seja, através do diagnóstico é possível realizar o levantamento das demandas e identificar os problemas em relação a produção dos lotes, bem como da comunidade e que ao final as informações das pesquisas de campo foram problematizadas para gerar alternativas pertinentes aos territórios pesquisados.

A compreensão dos "tempos" também se configurou como um desafio, tanto para as famílias, bem como para os estudantes, conforme a fala:

> A gente vinha fazer o trabalho, voltava, apresentava, debatia sobre isso, mas quando era no próximo Tempo Comunidade as disciplinas elas interagiam muito com o Tempo Comunidade passado porque os professores se planejavam, eu lembro de um Tempo Comunidade que uma reunião dos pais e falou assim, que a filha dela estava parando de trabalhar em casa para poder fazer os trabalhos dos Tempo Comunidade. Foi uma fala assim, que na hora a gente não viu tanta importância, nós alunos que estávamos ali, porque era uma realidade, quando foi no outro Tempo Escola, o principal assunto das disciplinas foi o **Trabalho Como Princípio Educativo** aí nós fomos vendo como a gente conciliava, porque a gente tinha que continuar trabalhando, mesmo vindo e estudando, mas a gente tinha que estar trabalhando, essas coisas, porque tinha dia que a gente trabalhava e estudava, depois não fui mais morar no lote, fui morar na Vila, porque achava pesado ficar no lote e ficar estudando ao mesmo tempo, era ruim o acesso, acabei vindo morar na Vila. A integração é muito por conta

> disso e por conta do conteúdo passado, de apresentar, era debatido nas disciplinas principalmente no Tempo Escola posterior (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

A alternância gera dúvidas, principalmente no início do curso. Com isto, deve-se compreender que os "tempos" estão interligados e que é um processo contínuo, o qual carece de tempo para o estudante e para a sua família. Logo, o trabalho é fundamental na formação e é visto como um princípio educativo em todas as suas dimensões, conforme analisado no segundo capítulo a partir das ideias de Frigotto e Ciavatta (2012), principalmente quando os autores alertam para a dupla direção da relação do trabalho no processo educativo, seja para atender as necessidades do capital e/ou para educar para a disciplina. A fala evidenciou como o debate e o estudo da temática partiu da demanda real, da vivência.

A relação do trabalho com o estudo não aconteceu de forma natural, exigiu reflexão para compreensão para que houvesse a inter-relação durante o percurso formativo.

Sobre a integração dos tempos continuam:

> **Via sim, com certeza!** Sempre o que mais passava no Tempo Escola, era o que refletia no Tempo Comunidade e o que passava no Tempo Comunidade refletia no Tempo Escola, então era sempre interligado uma coisa com a outra. As disciplinas que a gente fazia o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, então via mesmo que **existia essa integração**. Uma coisa tinha a ver com a outra, sempre era um passo atrás do outro. Tinha sim (Fabiana Soledade Brito, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

> Sim. Na verdade, isso aí eu acho que foi a parte **mais interessante no meu processo formativo, essa interação**. Vindo da comunidade eu ia para a escola, e lá, eu não simplesmente só ficava na sala de aula, desenvolvia atividade nas UNIEPEs, no caso posso até provar porque tenho certificados do viveiro, da horta, da avicultura, e outras atividades lá que eu desenvolvia, do pomar de acerola, da extensão, enfim, isso acabou que sendo a parte mais importante porque simplesmente eu só não estudava em sala de aula, eu conseguia trazer algumas experiências do lote e da escola para o lote (Lucas Ferreira Gomes, turma 2014, 23 anos, entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

> **Havia sim integração,** porque ao mesmo tempo você estava estudando, você estava aprendendo o dia-a-dia do agricultor, sabendo como é que ser um agricultor, quais as dificuldades que agricultor enfrenta no dia-a-dia e percebendo isso você consegue ser um profissional que tem a noção de como atuar nessa área (Irineu Barros da Silva, turma 2015, 20 anos, entrevista cedida em 31 julho de 2019, grifo nosso).

> **Tinha, sempre a gente quando voltava tinha a as reuniões e a gente ia apresentar aquilo que a gente tinha feito,** o que eles tinham passado pra gente pesquisar, sempre tinha, quando a gente retornava pra escola (Maria Regina Brito Franco, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 12 de agosto de 2019, grifo nosso).

Esses relatos são fundamentais, tendo em vista que a integração dos "tempos-espaços" de formação sempre esteve como ponto de reflexão/debate, principalmente nos planejamentos desenvolvidos no Campus. Nesse sentido, observa-se que, mesmo com todos os desafios

apontados pelos professores sobre o processo de integração, na prática esta foi possível e viável, frente às reflexões dos egressos e a forte relação entre trabalho, estudo e pesquisa. Destaca-se uma proposta na sua essência, conforme Nosella (2012) no primeiro capítulo, quando trata da importância dos sujeitos, sua identidade e relação direta com a organização e a produção no campo. A escola no meio rural com currículo para romper o modelo urbano.

Para os egressos, mesmo com os problemas de falta de acompanhamento e os limites que enfrentam, as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade são valorizadas no "Tempo Escola", os debates sobre os dilemas do trabalho camponês são relacionados com UNIPEs, espaço de grande debate, mas que ainda exige avanços de acordo com as reflexões dos professores. Os quais relacionaram a integração a partir do uso dos eixos temáticos:

> [...] **os eixos temáticos, por exemplo, da Instituição, o mesmo eixo temático do Tempo Comunidade, eram semelhantes ao do Tempo Escola**, era meio que um complemento, a gente vinha para a prática, via, voltava para a teoria no mesmo eixo temático. Então, a gente via a realidade, por exemplo, que era tratado na literatura e por exemplo, mesmo sendo escola do campo a gente via muito sobre os médios e grandes, a gente via como acontecia nos médios e grandes e voltava para a comunidade, a comunidade predominantemente pequenos produtores. **Então a gente via essa integração,** a gente via o conhecimento de grande porte, de médio porte e de pequeno porte. Era um conhecimento integrado em todos os setores da produção, da comunidade e **não só produtivos, mas a parte econômica, social, ambiental, estavam sempre interligados** (Wanderson dos Santos Lopes, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

Os eixos temáticos estão no PPC, definidos por ciclos e para os diversos "tempos" de formação, ou seja, tanto o "Tempo Escola" quanto o Tempo Comunidade usam o mesmo eixo, de maneira que a prática possa problematizar a teoria e vice-versa. Salienta-se na fala do egresso, a percepção da integração que passa por estes e que vai além do produtivo, pois envolve o social e o ambiental e visa a totalidade proposta pelo currículo integrado.

Para os professores, de acordo com reflexões no capítulo anterior, os eixos temáticos se configuram como um desafio, muitas vezes não conseguem avançar e nem mesmo trabalhar; limitando-se a ementa do curso, porém a fala do egresso apresenta de maneira positiva na integração para a formação. Observa-se a importância da relação entre o eixo e as áreas do conhecimento extrapolando a visão tecnicista. Na integração surgiu também a "fala significativa"[166]:

[166] A partir de uma formação com os professores sobre "Tema Gerador" e "Fala Significativa", baseado em estudos de Paulo Freire. A comunidade docente trabalhou a partir da "Fala Significativa" e com planejamento integrado por área do conhecimento. Em 2017 com a reformulação do PPC a opção foi retomar o trabalho a partir do eixo temático, porém continuou no documento as duas opções.

> **Não todas às vezes, mas na maioria das vezes a gente percebia**, **inclusive alguns professores acabavam casando nas falas significativas para a aula.** Algumas vezes os professores acabavam organizando, o tema foi **trabalho como princípio educativo, que acabava mobiliando elementos que a gente trouxe da comunidade em todas as matérias.** Então, o que a gente trazia do **Tempo Comunidade** que era socializado junto com os professores eles serviam como uma **disciplina transdisciplinar**, que atravessava todos os outros, se não atravessava, mas que ela servia como subsidio, como ponto de partida, mas que era superada que a medida do possível a gente ia dialogando minimamente não com todos os professores, tinha professores que conseguiam fazer com facilidade maior, até pelo processo de formação dele, pela **experiência com a Educação do Campo, ele conseguia fazer essa relação melhor com o que a gente trazia**, com o que a gente trazia de produção para as aulas. Tinha uns que a gente via que fazia o exercício, mas ainda tinha bastante dificuldade e tinha professor que não tinha afinidade, mas que tentava fazer esse movimento de relacionar (Rafael Baião Correia, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

> Quando era fala **significativa eu achava que tinha mais relação com a comunidade**, quando era eixo temático, a gente estava mais perdido, no processo como um todo. Porque a fala significativa trazia de fato a conjuntura. Porque cada turma tem uma fala, porque nós estávamos divididos em regiões, mesmo sabendo que a fala significativa era para todo o curso, mas tinha uma fala significativa da região. Por exemplo, um era a falta de água, a crise hídrica, o outro era roça com queima, era o mesmo período do percurso formativo, mas tinha ainda ali duas ou três falas [...] (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

As falas afirmam, mesmo de forma parcial, a integração das áreas através da "fala significativa" e revelam as dificuldades na atuação de alguns professores sobre os desafios e afirmam ser um ponto importante. O "trabalho como princípio educativo" reaparece como mobilizador entre Tempo Comunidade e "Tempo Escola", destacando a facilidade da materialização do processo através do acúmulo e experiência do professor na atuação com a Educação do Campo.

As falas expressam a necessidade de maior esclarecimento entre "fala significativa" e "eixos", uma vez que, eles não se opõem e um não anula o outro. O aprofundamento para a compreensão do percurso formativo, não apenas para os estudantes, mas também para os docentes, é imprescindível, porém a raiz está no currículo integrado.

Os egressos também apontaram desafios na integração, pois nem sempre aconteceu na sua totalidade, conforme a seguir:

> Para ser sincero, **na maioria das vezes, não.** Da minha turma e gente não teve tanta **questão da prática**. Eu vim ter mais prática mesmo quando eu estava concluindo o curso. Fizeram um esquema bacana que a gente, eu estagiei aqui no Campus e aí eu tive muita prática, porque eu fiquei cuidando das mudas, do viveiro, foi essa que tive mais prática, na época, no decorrer do curso (Carlos Henrique Oliveira da Silva, turma 2015, 21 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...] tinham coisas que a gente via lá, que quando chegava aqui via também, porém com algumas diferenças, tinha **sim essa integração**, **mas não era 100%, tipo que tudo que foi dito lá é igual aqui, não, a realidade já era um pouco diferente da teoria passada na escola,** servia para a gente entender realmente no que a gente estava inserido e através do diagnóstico daqui, das pesquisas daqui e apresentar lá

> como que era aqui, e apresentar também os pontos diferentes. Tinham alguns pontos que eram parecidos e outros iguais, enfim, mas a maioria era diferente, houve sim a integração, foi importante pra gente identificar esses pontos, nem todos lá tinham, sempre com algumas diferenças de alguma coisa (Francisco Maciel de Oliveira, turma 2014, 21anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

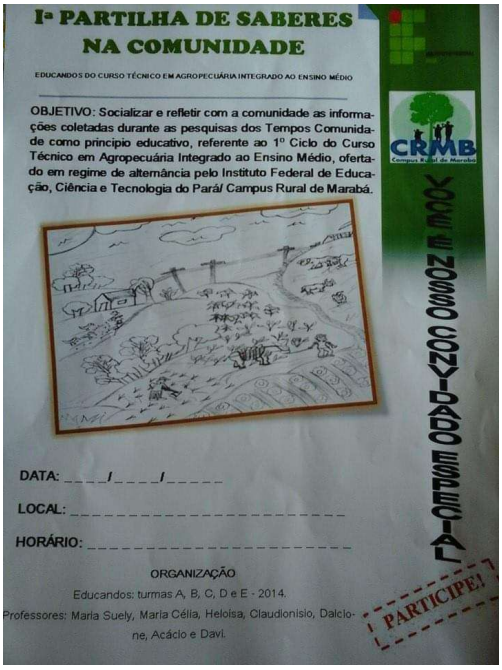
> Até meados do curso técnico a gente tinha Tempo Comunidade propriamente dito, a gente tinha as atividades, do **meio pro fim a gente não teve mais aquele acompanhamento que a gente tinha no começo**, mas quando a gente tinha acompanhamento, dialogava, sim, porque a gente tinha as atividades pra desenvolver na comunidade e a gente tinha que divulgar essas atividades pra eles, como por exemplo, a **Partilha de Saberes, foi um dos tempos que mais dialogou com a Instituição, tudo que tinha aprendido até o momento a gente teve que divulgar com eles, falar. Foi o momento que a gente começou a ser conhecido na comunidade.** Pra mim dialogava totalmente, eu acho essencial, uma escola como essa ter o Tempo Comunidade (Matheus da Costa Lima, turma 2015, entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).

> **Assim, em certas partes teve e outras não**, mas às vezes a gente seguia sozinho, como: até fiquei eu, Assis, Pedã o e Emerson, numa **Partilha de Sabres que a gente,** nós quatro topamos, a gente assumiu a responsabilidade e tocamos pra frente, graças a Deus deu tudo certo, mas o Instituto poderia também dá mais essa coisa. É muita dificuldade de arrumar transporte e combustível para andar nos lotes porque a Partilha de Sabres foi bem puxado. Aqui na Palmares foi puxado, porque foi Palmares, Rio Branco, a gente teve que rodar muito, muito teve que chegar e dormir no lote para no outro dia organizar pra ter o lanche e ter tudo (Matheus da Silva Uhl, turma 2015, 21 anos, entrevista cedida em 01 de agosto de 2019, grifo nosso).

Os relatos são importantes, pois explicitam os desafios que foram aparecendo durante o percurso formativo, assim como reaparece a vinculação com a prática e as lacunas com o aprofundamento do trabalho prático, bem como a associação ao acompanhamento, às dificuldades de realizarem as atividades sozinhos e com as dúvidas que surgiram no processo; além da falta de apoio para a realização da Partilha de Saberes[167], que exige certo recurso para organização, deslocamento e articulação da atividade. É um momento de grande importância para os estudantes para socializar as pesquisas que realizaram na Comunidade. Exige um poder de articulação e parceria com as organizações sociais das áreas e um bom planejamento. Momento de se apresentar para comunidade, como afirmaram, de socializar o que aprenderam a partir das pesquisas e o que necessita ser acrescentado a partir da apresentação. Segue cartaz:

[167] Atividade desenvolvida no Tempo Comunidade, os estudantes organizam e articulam a Comunidade para realização do evento. Na maioria das vezes para socializar as pesquisas realizadas no campo. A proposta é que os alunos organizem e executem a atividade.

Figura 02: Cartaz da Primeira Partilha de Saberes da turma 2014



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso Técnico, 2015.

A proposta da "Partilha dos Saberes" é proporcionar autonomia aos estudantes na organização, planejamento e execução da atividade com a parceria das organizações sociais da Comunidade. Porém, no percurso e através da avaliação, os desafios foram apontados, conforme aparece na fala do egresso. No Tempo Retorno, momento de socialização das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade, os estudantes apresentaram como as maiores dificuldades na realização dessa atividade: a Partilha de Sabres e a articulação dos camponeses para participar, pois nas comunidades, de acordo com os estudantes, a dispersão é muito grande e é o momento em que as famílias não disponibilizam de Assistência Técnica, portanto aumenta a dificuldade de se reunirem. Outro grande desafio apontado pelos egressos, foi a falta de credibilidade neles frente à comunidade, por serem muito jovens e ainda em processo de formação. Pelo relato requer maior acompanhamento.

Além dessas falas, foram expostas diversas reflexões sobre a integração do Tempo Escola e Tempo Comunidade: **"[...] a gente construiu uma alternância a partir da outra, as alternâncias eram sempre construídas a partir da nossa pesquisa. As pesquisas elaboradas no campo eram o que dava o embasamento para fazer a etapa, a próxima alternância"; "é muito interessante você ter o conhecimento daqui do lote, e lá na aula você estar vendo também ele explicando, mais aprofundadamente, então é muito legal; eu gostei muito mesmo desse método de aula que tinha"; "adaptar o curso a realidade de cada indivíduo,**

que são os alunos e, voltar esses alunos para a comunidade para diminuir assim a questão do êxodo rural".

A integração exige compreensão de todo o percurso formativo com permanente avaliação para readequar as questões pertinentes. Porém, vale ressaltar que as falas dos egressos, no que tange ao Tempo Escola e Tempo Comunidade, revelam a importância da garantia do que anuncia Gramsci (2004) sobre a formação integral do sujeito, abordada no primeiro capítulo; a necessidade de garantir profissionais competentes conforme exigência da proposta, não se resume apenas a infraestrutura, mas todo um conjunto de elementos para o processo de formação.

Os desafios da integração, apontados através das falas dos egressos, evidenciam a necessidade de aprofundamento e compreensão por parte dos sujeitos sobre o projeto de campo e a proposta de educação do campo, como foi abordada no primeiro capítulo, a relação direta com a luta pela terra, a conquista da reforma agrária. Enfim, a recampesinização. A pesquisa e as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade são fundamentais nesse processo, principalmente na elaboração dos produtos de cada ciclo e estes, de acordo com os egressos se configuram como um grande desafio, como veremos a seguir.

3.5 Tempo Comunidade e produtos dos ciclos: Diagnóstico do Lote/Comunidade e Plano de Melhoria do Lote: um percurso nem sempre exitoso

O percurso formativo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na sua estrutura apresenta a elaboração e sistematização de produtos a cada ciclo, estes estão descritos no segundo capítulo a partir do subitem 2.5.2. A "formação técnica profissional: experiência do IFPA-CRMB", exige dos estudantes o mergulho na pesquisa, devem explorar a comunidade e lote, o território de moradia com roteiros direcionados através das disciplinas e áreas do conhecimento.

Para os egressos, o Tempo Comunidade é importante para a alternância pedagógica, mas também um grande desafio que exige muito na prática. Sobre a importância desse processo de construção do Diagnóstico do lote; Projeto de Intervenção e Plano de Melhoria, fizeram diversas reflexões agora na condição de técnicos.

> Suely, não vou mentir, depois que eu comecei estudar no IFPA que eu fui conhecer o meu assentamento, porque no agroextrativista[168] ele é dividido em Núcleos e aí a gente meio que ficava naquela bolinha ali, do Núcleo e não sabia a realidade do assentamento como um todo. Conhecer a história do assentamento, aí a partir do momento que a gente começou estudar no IFPA tinha que fazer o **diagnóstico da comunidade, de fazer as pesquisas na comunidade. A gente começa a entender a nossa realidade também,** às vezes a gente vive ali na realidade, mas não compreende ela, não entende. **No projeto de intervenção,** eu queria fazer um milhão de coisas, é tanto que não deu tempo de concluir tudo. Eu lembro que eu propus manejo do açaí, organizar a criação de galinha e horta para ser comercializada na Feira de Nova Ipixuna[...] O açaí, a gente está lutando com meu pai pra poder fazer o manejo porque, agora uma das coisas que a gente está comercializando lá no lote é o açaí, todo mundo viu que a saída é açaí. Como minha mãe também ela, as polpas dela é meio diferenciada, tudo que ela faz lá ela vende. Agora está começando a safra de novo e aí está lá pra poder fazer... **nunca foi terminado esse manejo**. Também na turma da Albertina e da Ângela (egressas da turma 2014), o Cláudio e a Mariana (professores) entraram com o **projeto lá do manejo do açaí e aí deu uma alavancada**, mas nunca terminou esse manejo, mas está lá para terminar. Todo mundo sabe da importância, mas nunca terminou por falta de tempo e mão de obra (Adriana Lopes da Silva[169], turma 2009, 24 anos, entrevista cedida em 08 de julho de 2019, grifo nosso).

A importância da pesquisa do histórico da comunidade é fundamental para entender o conjunto, o sistema de produção e a realidade em que o lote está inserido. Estudar a realidade é aprofundar e buscar as necessidades das populações. Não só Adriana, como vários outros egressos, afirmaram sobre a necessidade de conhecer seus territórios a partir das pesquisas ao ouvir os sujeitos que vivem nesses espaços; bem como, explorar o geral e o particular para compreender e poder contribuir com as transformações. Alguns dos desafios, quando se trata do projeto de intervenção, são o investimento e a mão de obra que nem sempre a família consegue suprir.

A fala revela que os produtos de cada ciclo (diagnóstico do lote e da comunidade; projeto de intervenção no lote e plano de melhoria do lote) não se esgotam ao final do curso, são sementes de continuidade do trabalho, principalmente com apoio dos professores através de projetos de extensão. O professor Cláudio e a professora Mariana têm uma atuação nesse território que vem desde o período de suas graduações e se expande através dos estudantes do curso técnico. Vale ressaltar que esse Projeto Agroextrativista tem uma boa produção de castanha do Pará.

Além da Adriana, as egressas Ângela e Albertina, da turma 2014, fizeram parte desse projeto de intervenção. Segue registro da atividade do manejo do açaí.

---

[168] Projeto Agroextrativista Praialta-Piranheira, localizado no Município de Nova Ipixuna foi palco do assassinato dos ambientalistas: José Cláudio e Maria do Espírito Santo no dia 24 de maio de 2011 vítimas de uma emboscada.

[169] Além do curso técnico, é egressa da Especialização em Recuperação de Áreas Degradadas e Alteradas do IFPA-CRMB

Fotografia 38 - Manejo do açaí no lote da família das egressas Adriana Lopes da Silva, Albertina e Ângela

Fonte: Claudionísio Souza Araújo, 2016.

A imagem é parte do processo vivenciado pelas egressas desde a construção do diagnóstico do lote ao projeto de intervenção, que foi sobre o manejo do açaí. A realização da atividade é considerada desafio, como avalia Albertina:

> Nosso diagnóstico da comunidade do lote foi bem legal. A gente fez e tudo...Mas, a gente teve um problema na parte...na verdade, foi um problema que serviu mais na frente, pra gente aprender na oportunidade de errar. **O nosso plano da melhoria do lote foi um desastre (muitos risos). Porque a gente só olhou como técnica.** Viu que tinha potencial para quilo, e tentou melhorar aquilo...e a gente não tanto como técnico, mas como filho de agricultor. A gente morava naquele lote, e não se atentou para o problema que era... E a nossa família? Ela gosta disso? Ela vai trabalhar com isso?... então foi um desastre, não foi pra frente. Iniciamos a plantação, mas não foi pra frente! (Albertina Lopes da Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 23 de julho de 2019, grifo nosso)

É o mesmo projeto já destacado por Adriana. Os desafios são postos e os questionamentos também, pois ao iniciar o projeto a família se preocupa com a continuidade e como o envolvimento do filho. Por isso, tais questões são levantadas nas falas. O desenvolvimento necessita de investimento e da mão de obra, o que gera preocupação. Mesmo com todas as dificuldades, o projeto teve início. Nesse Assentamento existe uma preocupação com trabalho ambiental devido ao permanente processo de disputa frente a exploração da madeira no Município; uma vez que o fortalecimento da produção das essências florestais e da produção de frutos extrativistas são a subsistência de muitas famílias.

O Tempo Comunidade abre um leque de experiências, principalmente através das pesquisas, de exploração dos territórios com diversos olhares, além de proporcionar ao camponês a oportunidade de ampliar o olhar sobre o espaço da produção, da paisagem e como

é possível realizar projeto de melhoria a partir do diagnóstico da realidade. De Assis, camponês e egresso, aponta suas reflexões a partir dessa caminhada dentro do curso:

> **Diagnóstico do lote e da comunidade foi uma grande experiência,** uma grande experiência e um aprendizado, porque você mora na comunidade que nem eu, mas se eu estou numa função que ali é a função relacionada o plantio, o manejo cultural da terra, mas aí eu não vejo o outro lado. Mas, a partir do momento que você está num curso técnico, que você tem essa relação e você faz esse intercâmbio, porque aí você faz uma pesquisa, tanto do lote, relacionado ao lote, quanto também no todo, como da zona urbana. **A partir daquela experiência a gente conheceu outras realidades e muitas vezes não é a realidade que a gente tá vivendo**[...]Minha proposta de **intervenção no lote, que é uma conclusão do curso é da preservação do meio natural** onde se encontra, por mais que ao redor já está do jeito que tá, desmatado, esse desmatamento vamos ter que considerar que ele não veio dos agricultores, já existia, os agricultores fizeram apenas algumas intervenções. E aí, é uma experiência de fazer essa questão do projeto de intervenção, trazendo mais para essa realidade, desde o conhecimento, o básico, que fiz o bananal e não deu certo, considerando já o sistema de produção animal que eu tinha feito no passado, também, pra trazer pra dentro dessa realidade, mas também ter uma natureza e aumentar ela, plantar mais. (Francisco de Assis Moura Lima, turma 2015, 46 anos, entrevista cedida em 14 de julho de 2019, grifo nosso).

Essa fala foi comum entre os demais egressos entrevistados em relação a construção do Diagnóstico, os quais levaram a questionamentos por ter que pesquisar uma realidade já conhecida; contudo, com a realização do trabalho e dos diálogos na comunidade revelaram-se outros olhares, desse modo conseguiram vivenciar outras experiências, desnudaram os problemas, os desafios e também anunciaram as "fortalezas" dos territórios. Outro ponto forte foi relacionar o lote ao todo, não apenas à comunidade e à realidade mais ampla quando trata de todos os aspectos que envolvem o campo. Vale ressaltar que, no diálogo com De Assis, ficou a marca do maior desafio que é ser camponês e fazer um curso técnico integrado. Em meio ao percurso, ele migrou da turma 2014, a qual iniciou os estudos, para a turma 2015. De acordo com sua fala, conciliar os estudos com o trabalho no campo, sendo ele o responsável pela família e tendo o envolvimento direto com responsabilidades na Associação de Produção e Comercialização dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Palmares, exigiu um grande esforço.

O projeto de intervenção relacionado diretamente ao Diagnóstico, para De Assis, é uma continuidade dos pós curso, ou seja, quando busca reestruturar seu lote, organizando uma trilha e recuperando o espaço com plantio, além da captação de água, recurso natural em abundância nesse espaço.

Fotografia 39 - Sistema de captação de água, em processo de organização no lote do De Assis

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Fotografia 40 - lote do De Assis no Assentamento Palmares em fase de estruturação

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

À vista disso, mesmo diante dos desafios, está organizando e reestruturando o lote, bem como atuando junto à Comunidade. A pretensão do De Assis, era que o seu lote se tornasse uma referência no assentamento, que estudantes, camponeses e comunidade em geral possam visitar e desenvolver estudos através do espaço e fortalecer as relações através das Associações e o IALA-Amazônico.

As experiências e reflexões sobre os produtos do Tempo Comunidade são diversas:

> Quando eu vim fazer o **diagnóstico, eu me envolvi com os agricultores, me envolvi mais em casa**, em perguntar, às vezes eu não perguntava, aí isso aí foi me envolvendo e me deixando mais dedicado à comunidade, foi o primeiro passo. Aí depois desse daí, foi que eu me inseri mais ainda, aí **fui para a associação, para tentar ajudar, tentar organizar algumas coisas, do diagnóstico, foi o ponto de partida** (João Rodrigues de Souza Filho, turma 2009, 26 anos, entrevista cedida em 08 de junho de 2019, grifo nosso).

A atividade de construção do diagnóstico contribuiu para conhecer melhor o lote, a comunidade e seu entorno, do mesmo modo que também veio a despertar o envolvimento nos espaços e nas organizações; observa-se a parir da fala do João, que o Tempo Comunidade aborda não apenas as questões técnicas, mas todos os aspectos que envolvem o território.

Assim sendo, além do diagnóstico, o Plano de Melhoria do lote colaborou com o desenvolvimento do lote, como aparece na fala da Marilene:

> [...]para mim foi uma enorme conquista o **Plano de Melhoria porque eu acredito que, não sei se foi bem elaborado,** mas eu me senti assim mesmo bem desejada mesmo com esse Plano de Melhoria porque eu pude ficar com a cabeça mais fria e saber que eu posso escrever um plano de melhoria não só para mim como para qualquer outro agricultor, que é importante. **Os agricultores sempre pedem para fazer um diagnóstico** pra eles e aí com a dificuldade que tive com o diagnóstico eu aprendi, com toda dificuldade eu aprendi e eu quero correr atrás e buscando mais e mais, aprendendo a cada dia que passa mais (Marilene Francisca Domingos, turma 2014, 37 anos, entrevista cedida em 16 de fevereiro de 2019, grifo nosso).

Explorar a realidade para construir o Plano de Melhoria do Lote, apesar de ser um exercício no percurso formativo, conseguiu contribuir no processo de inserção com a comunidade e com os espaços organizativos, provocando diálogos junto às famílias e o trabalho. Marilene, está inserida na Associação de Produção e Comercialização dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Palmares juntamente com De Assis, ambos contribuem com as diversas atividades coletivas, principalmente em relação a produção.

As falas também apresentaram os desafios frente a esse processo, tendo em vista a necessidade de infraestrutura para desenvolver as pesquisas:

> [...] Na comunidade o que tive dificuldades foi condições de estrutura da **própria instituição que não deu conta de acompanhar na totalidade e o Tempo Comunidade** para dá as orientações e depois as informações dentro da própria comunidade, porque muito, pelo menos assim a Associação onde eu estava e as que eu vi colegas falando, elas não têm um conhecimento técnico para guardar informações. Muitas vezes os dados feitos pelas Universidades e pesquisas não estão lá na secretaria da Associação. Na maioria das vezes as Associações nem secretaria não tem (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...] **mas a questão assim chave esse retorno de acompanhamento** porque eu acho que a gente fez muita pesquisa, se a gente for ver a gente tem muita pesquisa de alunos no IFPA, mesmo e o **que estão fazendo dessa pesquisa?** Tanto da Comunidade, tanto

> dos Assentamentos, a gente não está aproveitando (Weverton Matheus Colho da Silva, turma 2014, 24 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).
> De modo geral acredito que essas atividades são de extrema importância, no entanto acaba não sendo aplicado por completo em alguns casos, por conta daquele velho ditado "santo de casa não faz milagre", mas **ajudou a melhorar algumas coisas**, o que já foi um começo, desenvolvemos a apicultura, piscicultura, que de certo modo foi reflexo do curso (Jonas Gonçalves Chaves, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida via e-mail no dia 31 de agosto de 2019, grifo nosso).

As observações recaem no acompanhamento por parte do IFPA-CRMB, mas também sobre o uso da pesquisa e a atuação profissional. Aqui é importante destacar que as atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade têm vários objetivos, um deles serve como exercício para atuação técnica; mesmo sendo está vinculada ao trabalho no lote junto a família e/ou a comunidade, segue a experiência da formação por alternância pedagógica já acumulada através das EFAs, quando observamos as análises de Queiroz (2004), no primeiro capítulo, sobre a vinculação da escola e a realidade dos alunos, articulando o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico, mas que exige o comprometimento de todos, coletivamente, desde as instituições até as comunidades e organizações sociais.

Avanços já aconteceram no IFPA-CRMB, desde a infraestrutura à materialização da proposta pedagógica, considerando que:

> Para mim, por uma parte ficou a desejar por causa de algumas questões até porque nós fomos os primeiros alunos, a primeira turma e a Escola não tinha materiais adequado ainda para estar desenvolvendo e aprendendo coisas que hoje em dia faz falta para mim, que era para ter aprendido porque como era a primeira turma não tinha todos os materiais, na realidade não tinha nem os professores todos capacitados para dar umas disciplinas para a gente, mas como que nós tivemos lá deu para mim aprender e a desenvolver várias atividades, **inclusive me ajudou bastante nas empresas, eu trabalhei um tempo, me ajudou muito, muito, bastante mesmo!** (Sanção Diniz Nascimento, turma 2009, 30 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2016, grifo nosso).

Observa-se que mesmo diante dos problemas vivenciados pela primeira turma, seja com a falta de material, de infraestrutura e até mesmo, um quadro completo de professores, como aparece na fala anterior, o processo de formação foi importante para a atuação profissional.

No geral, sobre a construção dos produtos no Tempo Comunidade, 100% dos egressos entrevistados afirmaram a importância das atividades e do diagnóstico que possibilitou: conhecer melhor a comunidade, o lote, descobrir as necessidades de melhorias, avaliar a situação da produção, da comercialização, identificar as fraquezas, mas também as fortalezas do espaço. Destacaram ainda, que passaram a conhecer melhor a história, o processo de conquista do território, bem como a trajetória da família desde a sua chegada naquele local.

Quanto aos projetos de intervenção, as opções foram diversas, sendo alguns já identificados nas falas anteriores. Mas, considerando as 64 entrevistas, a predominância envolveu: recuperação de nascentes; plantio de açaí; manejo de açaí; reserva florestal; viveiros de muras; recuperação do cupuaçu; Sistemas Agroflorestais; consórcio de culturas perenes; criação de aves; criação de suínos e organização social – constituir o coletivo de camponeses a partir da produção. Todos elaboraram seus projetos, de forma fictícia ou a partir da necessidade e realidade de cada um, sendo está a opção da maioria.

As opções dos projetos de intervenções estão ligadas ao diagnóstico que aponta as possibilidades de investimento no lote. Observa-se então um cenário dos territórios voltados para a produção de cultivos diversos, com forte incidência nas áreas de Assentamentos. Revela a predominância de investimentos nas culturas permanentes e SAFs numa região cercada pela expansão da pecuária e o avanço da soja nas proximidades, além de grandes investimentos na mineração e algumas áreas que sofrem impactos diretamente desses projetos. É possível afirmar que existe um processo de resistência a partir da diversificação da produção nos territórios camponeses, mesmo frente ao desmonte das políticas públicas, as atividades continuam sendo desenvolvidas através dos espaços como Sindicatos, Associações, Cooperativas e/ou coletivos em busca de uma recampesinização na perspectiva qualitativa.

É importante destacar que, mesmo com a predominância das atividades de cultivo nos lotes, a UNIEPE mais disputada pelos estudantes para as atividades foi a de bovinocultura, o que difere da realidade vivenciada nos lotes.

Como desafio, os egressos relataram a articulação com a Comunidade para entrevistas; realizaram as atividades, como a Partilha de Saberes que exigiu: o planejamento e apoio das organizações sociais das comunidades, a garantia da infraestrutura, o deslocamento e às vezes o lanche; ainda os desafios de digitar o projeto. Por ser uma proposta inovadora, ainda que sejam bem jovens, sentiram dificuldades em alguns momentos, pois foram confundidos como representantes do INCRA ou IBAMA e acabaram sendo expulsos de algumas casas, visto que tais órgãos deixaram suas marcas nas áreas de Assentamentos de Reforma Agrária.

A materialização do Tempo Comunidade exige grande esforço dos estudantes, mas também da instituição de ensino. A práxis requer o funcionamento do currículo integrado, para alcançar os objetivos propostos na qualidade final dos produtos construídos. Observa-se a partir das falas dos egressos bastante êxito na construção dos produtos, apesar dos grandes desafios, principalmente em função da falta de maior acompanhamento e investimento por parte da instituição na realização de algumas atividades, a mais citada a “Partilha dos Saberes”. Tais apontamentos podem contribuir com o avanço da proposta e a qualidade da produção das

pesquisas, além da implementação do projeto de intervenção e o Plano de Melhoria do Lote na perspectiva de continuidade do trabalho dos jovens no campo.

As pesquisas e a sistematização dos produtos do Tempo Comunidade exigem a materialização do currículo integrado. Os professores deixaram explícitos quão desafiador é a prática da proposta. Os egressos entrevistados também refletiram sobre a integração das áreas, considerando o que foi apresentado, no segundo capítulo, sobre a matriz curricular e sua estrutura a partir da Base Nacional Comum; Base Diversificada e Núcleo Politécnico, como parte da estrutura do percurso formativo no PPPC (subtópico 2.5.3).

3.6 Currículo Integrado: Núcleo Politécnico e base comum os dilemas para sua implementação

O curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio, na sua essência, carrega o desafio do currículo integrado, como já apresentado anteriormente. A formação do mesmo exige que não haja sobreposição e permite aos estudantes a construção do conhecimento na sua totalidade.

Os "tempos-espaços de formação" e sua indissociabilidade são imprescindíveis no processo; requer o esforço e empenho das diretorias: ensino, pesquisa e extensão, para alcançar os objetivos propostos, bem como qualificar os produtos resultados dos ciclos, tal como a possibilidade de continuidade das experiências nas comunidades através da atuação dos egressos.

Para melhor compreender o processo de integração entre as áreas do conhecimento, os egressos foram indagados e fizeram diversas reflexões. Mesmo diante das diversas dificuldades apontadas pelos professores, afirmaram haver diálogo entre as disciplinas, como explicitam através das falas:

> Sim. Tentavam sempre fazer as disciplinas, as áreas agrárias, exatas, humanas tudo dentro da realidade. Isso eu conseguia ver e vivenciar, sempre na nossa vivência, trazendo tudo para o nosso cotidiano e o que eu achava bacana, até a matemática, a gente trabalhava dentro da nossa realidade, então isso é muito bacana (Edilene Oliveira Alves, turma 2009, 28 anos, entrevista cedida em 11 de junho de 2019).

> [...] eu sempre pude perceber que os **professores sempre davam um jeito de interligar os conteúdos um ao outro**, então isso foi uma das facilidades para a gente aprender mais, porque todo conteúdo que era passado para nós ele vinha acompanhado de outra matéria, então toda matéria tinha uma interligação com outra, então isso facilitava mais o conhecimento da gente. **As pesquisas também, os professores cuidadosamente procuraram interligar o momento de tempo escola com o tempo comunidade** para a gente poder ter maior conhecimento. Nessa parte,

> eu achei que foi uma das coisas melhores que aconteceu [...] (Silas Silva Carvalho, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 11 de abril de 2019, grifo nosso).

> [...] **a assimilação das disciplinas tanto da base comum como da técnica, foram bastante integradas, até pelo plano de aula que os professores informavam que iam usar conteúdos que abrangiam, conteúdos, exemplos que abrangiam as duas áreas, tanto a área técnica, quanto ao ensino médio**. Por exemplo, aqui a gente tinha a disciplina de Matemática e às vezes a professora passava um trabalho e a gente tinha que medir a altura da casa, a vazão de uma área do rio Macário, como foi o exemplo, que a gente fez aqui, a gente foi lá medir a vazão. Coisa que no ensino médio normal a gente não ia poder fazer, porque tu podias ir lá na prática, mas tu não tens o igarapé pra fazer. A gente conseguiu assimilar as duas coisas, inclusive tinha muita gente que reclamava, a gente muita aula do ensino médio e estamos deixando de ter aula prática. Realmente a gente tinha, mas é um curso integrado, a gente tem que entender que são as duas áreas, tanto as técnicas, quanto as do ensino médio. Isso foi bastante importante, até pelo índice de aprovação no ENEM o ano passado, esse ano, né. Inclusive, fui um dos alunos que consegui passar, passei para 06 Universidades, teve alguns outros colegas meus que passaram também. Mas, o nosso índice de aprovação foi muito alto, pelo menos da minha turma, não sei das outras. E**ntão, as matérias de ensino médio, apesar de ser um curso técnico voltado para a agricultura, também foi bastante importante, porque não deixou aluno preso só na agricultura**, só na comunidade, mas ele pode se especializar numa área a partir do ensino médio (Wolloce Bruno dos Santos Oliveira, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 05 de agosto de 2019, grifo nosso).

São três falas de tempo e turma diferentes. Edilene vivenciou o percurso da primeira turma, ainda embalado na essência da proposta da EFA, desde a matriz curricular ao planejamento dos professores; ainda com número reduzido e na condição de substitutos, no período de início da implantação do IFPA-CRMB, sem as devidas condições de infraestrutura. Observando os fragmentos das falas, a integração das áreas do conhecimento acontece em todos os períodos, das mais diversas formas, mas existe com exemplos das disciplinas, mesmo entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Vale ressaltar que na turma 2009 prevalecia o planejamento coletivo[170] e por eixo temático; as turmas 2014 e 2015 vivenciaram dois processos: por eixo temático e por fala significativa[171]. Em 2017, a partir da avaliação do coletivo dos professores, retomou-se o eixo temático.

Apesar de que os períodos se diferem, as falas explicitam a relação entre as áreas e a importância do espaço e do campo na implementação da proposta. Há uma relação entre o trabalho, os conhecimentos empíricos, a teoria e suas interrelações.

Reaparece a dualidade entre o Núcleo Politécnico e a base comum, na perspectiva de sobreposição. É um impacto sempre no primeiro "Tempo Escola" posto pelos estudantes com a demanda do estudo da técnica. Mas, como afirma Wolloce, a importância das áreas e das

[170] O planejamento era realizado com todos os professores coletivamente, sem dividir por área.

[171] Período inicial prevalecia o planejamento por eixo temático, a partir da formação com profissionais externos sobre tema gerador e fala significativa o planejamento foi reconfigurado.

disciplinas do Ensino Médio como contribuição para continuidade nos estudos, para o processo seletivo nas Universidades.

A integração entre as áreas é marcada fortemente pelas falas dos egressos:

> Nós educandos a gente sempre falava isso, que a gente não sabia associar, não sabia diferenciar as matérias, parecia que a gente estava sempre numa matéria só, **elas se interligam, é muito interessante o processo que é feito dentro da instituição** (Ismael Rocha Xavier, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 27 de julho de 2019, grifo nosso).

> Sim... a maioria eu via assim que tentava, a matemática sempre tentava integrar, a história também, a gente conseguia perceber às vezes até difícil distinguir quem era a base comum e quem era a base técnica, porque se misturavam muito (Adriana Lopes da Silva, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida em 08 de julho de 2019).

> [...]discutir todas as áreas e que as áreas elas se conversem entre si, a matemática ela não está fugida **do Português, da História, e que na comunidade a gente percebia isso quando a gente ia para o lote do agricultor, a gente fazia uma pesquisa, por exemplo o croqui do lote, tinha matemática, mas tinha outros fatores que ali dentro daquele croqui a gente construía, que eles colocavam a gente para construir esse croqui e elaborar um relatório, então tinha toda uma conjuntura, esse trabalho. Na minha perspectiva esse curso contribuiu grandemente na minha vida, não só pessoal, mas profissional também** (Luciana Medrado da Silva, turma 2009, 32 anos, entrevista cedida em 10 de agosto de 2019, grifo nosso).

> Sim, até porque existia matéria de Manejo e Conservação do Solo, por exemplo, que tinha que fazer os cálculos de calagem, algumas regras de três para calcular o número de hectares e Matemática, Física, Química, ajudavam bastante inclusive, eram peças fundamentais, na minha há opinião, sim (Nicolas Gama Sá, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 30 de julho de 2019).

Essas afirmações coadunam com as concepções de currículo integrado, apresentadas anteriormente, e rompe com a fragmentação, mesmo diante da dificuldade de muitos professores ao atuarem por "caixinhas".

> Assim...como a escola do campo ela trabalha com a **multidisciplinaridade, que é a união das disciplinas, como é que elas se relacionam entre si**, eu achei muito importante, porque quando a gente ia fazer trabalho tempo comunidade, o professor pedia sobre a questão ambiental, a gente ia lá pesquisava a questão ambiental, mas pra gente pesquisar essas questões ambientais, a gente tinha que ter o conhecimento geográfico(da geografia), como é que era a área antes e depois. Conhecimento matemático, de escala de gráficos e também da parte da Biologia, que estudava sobre os animais, a alimentação, o habitat e inclusive também até da arte, que a gente tinha que desenhar também esses mapas lá. Então é assim, eu acho que tudo ajudou, um pouquinho de cada, ajudou na construção dos trabalhos (Danila Silva de Oliveira, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 30 de julho de 2019, grifo nosso).

> **Sim.** Eu lembro principalmente em Matemática porque a gente trabalhava muito a medida de lote, a gente chama de "cubar a terra". Eu lembro da época da disciplina de Sociologia que a gente viu muito como nossos pais chegaram até aqui, quais as dimensões para eles chegarem aqui hoje, **falar sobre os grandes projetos, sobre o capital e era uma coisa que tinha muito a ver com a agricultura, com o campo daqui, como o campo se formou porque é principalmente pecuária,** Geografia

> também trabalhava muito com os temas da transformação da sociedade daqui, como que aconteceu nas comunidades rurais, o que ocorreu, se vinculava diretamente isso (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

Os conhecimentos se entrecruzaram a partir das áreas, os saberes tradicionais e a linguagem técnica/científica os quais problematizaram a realidade. Conhecer a história de conquista dos territórios, o processo de luta, organização e resistência dos Movimentos Sociais do Campo é imprescindível, pautado diante da compreensão de Fernandes (2008), no segundo capítulo, ao definir o espaço a partir da totalidade e as relações são fundamentais para as transformações, considerando o conjunto de sistemas de objetos e de ação a um modo indissociável.

De acordo com Mészáros (2014), nas análises anteriores, afirmam que a educação sozinha não é capaz de romper com a dominação do capital, mas faz-se necessária à formação, sendo pautada do viés socialista para quebrar a dominação dos projetos. As instituições são espaços de disputa das ideias e construção de novas teorias. Isto posto, o autor chama atenção às ações coletivas e conscientes para livrar da situação paralisante. E o processo de formação integral é um dos caminhos a ser percorrido.

A integração das áreas, é um grande desafio relatado pelos professores, mas os egressos também expressaram quão difícil na prática:

> Tinha umas matérias que era um pouco complicado de trabalhar porque tinha as matérias das agrárias e as matérias do Ensino Médio, tinha Português, Inglês. A gente às vezes se embaralhava muito, Filosofia, também, era muito pesada às vezes. Mas, dava para conjugar as cargas horárias, tranquilo, às vezes era pesado, mas com jeitinho a gente ia lidando.... o nome já está falando curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Os professores se esforçavam muito para interagir a matéria do ensino médio com as matérias das agrárias**. O de Física, mesmo ele falava de lixiviação, fazia uns cálculos da chuva e tal, tudo isso ele fazia, mostrava tanto na teoria, como às vezes na prática. A Química também, análise de solo, a Química tem que ter na matéria das agrárias, como você vai aprender fazer uma análise de solo se tu não sabes Química? Como vai saber a Química se não sabe das agrárias para fazer análise de solo. As duas tem que caminhar juntas... (Hítalo França Pimentel da Silva, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

> **Algumas sim, outras não, tipo na área das humanas, por exemplo, no percurso formativo tu tinha muito mais integração, os professores das humanas,** mas quando tu pegava os professores das áreas das Ciências da Natureza, que é da grade do ensino médio com os professores da área técnica, tinha uma dificuldade maior da integração e era os dois setores, e era as disciplinas que mais precisavam estar integradas no ensino médio, aí pegava a partir da tabela periódica toda a condição química do ensino médio, mas não fazia isso na grande maioria das vezes na prática, no curral, ou dentro da horta, ou nos espaços pedagógicos do ensino técnico. Tem essa divisão mesmo, as áreas das Humanas, das Ciências da Natureza e do técnico, têm essa dificuldade muito grande de caminhar junto (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

Esses fragmentos seguem uma abordagem reflexiva de alguns professores, verificadas no segundo capítulo subitem 2.5.4, quando afirmaram a dificuldade de atuar de forma integrada, destacando a importância da afinidade entre os profissionais. São questões importantes a serem superadas frente à essência do currículo e à necessidade da alternância que exige o diálogo das áreas. De acordo com alguns relatos, para realizar a integração das áreas não é necessário que os professores realizem a aula juntos, mas os conteúdos precisam conversar e fazer sentido na sua totalidade; é necessário qualificar o planejamento, pois existe um descompasso e a falta de apropriação dos conceitos. Por outro lado, a Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação acredita que a organização da lotação das disciplinas, durante o Tempo Escola, é a melhor forma de garantir o diálogo entre as áreas do conhecimento.

Fica evidente a importância dessa integração, a relação com o trabalho no campo e a percepção dos egressos sobre o esforço dos professores na prática pedagógica. Alguns egressos afirmaram enxergar a integração das áreas apenas em parte:

> Em umas certas partes, sim e outras não. Tinha algumas atividades que a gente conseguia enxergar, no caso Biologia, o professor levava a gente para o campo e falava algumas culturas e relacionava. No caso em outras a gente já viu um pouco de deficiência, no caso, vou pegar como exemplo, simplesmente ali o técnico, mas a questão social, a questão da História, eu lembro que a gente viu muito a questão do processo histórico do Brasil, mas só que aqui nós temos um processo histórico, e acabava ocultando esse processo que é importante compreender o processo do Brasil, não vai partir de um geral, mas sim também de uma parte específica. Em algumas partes a gente via, em algumas disciplinas a gente conseguia perceber essa interação, outras não (Lucas Ferreira Gomes, turma 2014, 23 anos, entrevista cedida em 25 de julho de 2019).

Evidenciam-se lacunas, a partir de algumas disciplinas quando se trata da realidade e do contexto histórico da região que não desvincula do geral, seja diante da fala significativa e/ou eixo temático propostos que partem do local, até atingir a totalidade, e volta para as questões específicas com as problematizações em evidências.

Muitas falas reafirmaram uma grande integração através da disciplina de matemática e fora muito citada a construção do croqui[172], como parte de encaminhamento do Tempo Comunidade, seja no diagnóstico do lote para expor a sua situação, ou no projeto de intervenção e plano de melhoria do mesmo, o qual sofre as transformações e apresenta as proposições futuras.

[172] No processo de construção do diagnóstico do lote, o estudante precisa elaborar um croqui do lote, conforme roteiro apresentado no anexo G, na página 07, do regimento interno, que trata do Tempo Comunidade. Nele consta um "Roteiro do Plano de Pesquisa, Estado e Trabalho (Meio biofísico e os recursos naturais). O croqui é feito no diagnóstico, como se encontro o lote e no plano de melhoria, como deseja que fiquei o lote.

> **Eu percebi algumas disciplinas que tentavam de certa forma interagir entre si, por exemplo, se me recordo a gente trabalhou em Matemática, com o croqui, que estava interligado a um Tempo Comunidade,** que é uma atividade do Tempo Comunidade, com o croqui, a questão das escalas, desenho, das medidas, do próprio desenho, a parte também de construções rurais, que a gente trabalhou também com adobe, que é uma construção, não uma construção como se vê por aí, uma construção mesmo vindo já empírica, que as pessoas do campo faziam bem antes de todo esse aporte tecnológico das construções de hoje em dia, é uma coisa mais simples que era mais aconchegante do que essa de hoje em dia. Tinha uma certa integração entre as disciplinas, não era tanto quanto deveria ser, mas tinha, porque a gente sabe que têm disciplinas que dariam muito certo se trabalhassem juntas, uma da base comum com a base técnica (Wanderson dos Santos Lopes, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

As Construções Rurais também foram um marco para os egressos, cujas atividades estiveram vinculadas à realidade e à valorização dos saberes das comunidades. A produção de tijolos, por exemplo, foi organizada através do Núcleo de Agroecologia, em dois locais no IFPA-CRMB e IALA-Amazônico, para a construção da Casa de Sementes.

Fotografia 41 - Preparação de tijolos para a construção da Casa de Sementes

Fonte: Claudionísio Araújo, 2016.

A atividade exposta na fotografia fez parte da disciplina de Construção Rural, através do Núcleo de Agroecologia[173] como parte da implantação de uma Casa de Sementes no IFPA-CRMB, integrando ainda outras disciplinas. Assim como os professores afirmaram não haver integração, alguns egressos também compartilham dessa ideia:

> **Não, eu não percebia integrar**. Na área técnica, a gente abordava algumas coisas, dessa integração, do Tempo Comunidade, **mas nessa área da base comum era elas por elas. É o ensino do jeito que vem de cima pra baixo**, elas não foram construídas

[173] Projeto: "Consolidação do Núcleo Interdisciplinar de Agroecologia e Educação do Campo - NAEC: valorização de sementes tradicionais para garantia da soberania alimentar na Amazônia.", desenvolvido em parceria junto ao Núcleo de Agroecologia da UNIFESSPA.

> integradas, eu não percebi isso por mais que eu tinha uma memória muito "pirrústica" de camponês, mas eu não consegui muito visualizar. Não consegui muito. Quando era a técnica, era a técnica, quando era nessa área da comum, eram elas mesmas. Se por acaso você conseguisse relacionar no seu pensamento e fazer um trabalho a partir dos interesses mesmo de cada um, não fazia, se não, era o que estava sendo colocado lá (Francisco de Assis Moura Lima, turma 2015, 46 anos, entrevista cedida em 14 de julho de 2019, grifo nosso)

> Por muitas vezes a gente ainda chegou ter muita falta de diálogo, porque geralmente os professores chegavam e falavam assim, essa matéria eu vou integrar junto com essa, e aí quando eles se acordavam davam certo, mas muitas das vezes a gente via que uma matéria ia funcionar uma com a outra, mas que eles não ajudavam, não queriam integrar juntar as matérias. **Então, por muitas vezes teve a integração das matérias, mas por algumas vezes não, mas por falta de alguns professores que não aceitavam** (Maria Regina Brito Franco, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 12 de agosto de 2019).

Conforme nota-se no segundo capítulo no subitem 2.5.4, as falas não diferem, haja vista as dificuldades que os professores destacaram, principalmente, considerando a formação acadêmica de cada um, a forma de estrutura dos cursos que são disciplinares, sem a valorização da interdisciplinaridade. Assim como, também vai ao encontro do problema do diálogo, da disposição de romper com as barreiras, com os muros que separam as áreas e tudo gira em torno da disciplina e ementa.

Algumas falas explicitaram esse processo de integração na prática, mesmo sendo da primeira turma, em 2009, mas com grande relevância nos detalhes:

> Sim, sempre integrou, principalmente o professor de química e biologia, porque assim, a gente trabalhava a parte biológica da coisa, mas só que o professor de química, porque eu até me recordo, eram professores que a gente não tinha no quadro da grade curricular, eles vinham cedido, tipo, eles estavam em horário vago, eles iam lá, davam a aula durante a semana, uma vez, duas vezes por semana, mas sempre fazia essa integração, às vezes você falava: "não, lá na casa do fulano de tal, ele usa o NPK na formulação e tal", mas quando o professor vinha, ele: "não, mas na química tudo o que é químico, é químico porque ele passa por um processo de formulação, mas própria natureza propõe esse tipo de nutriente para planta". Um exemplo que eu deixo bem claro, que eu acho que é bom mencionar, o professor Janiel e o Marcos Leite, que além de ele falar: "Não, você vai na casa agropecuária, tem um produto chamado ureia, que ele é rico em nitrogênio e tal", só que a gente pode trabalhar uma outra base e ter as leguminosas, a mucuna, era o feijão de porco naquela época, que a gente plantava incorporava no solo, que ele ia trazer o mesmo de nitrogênio, trabalhando um programa sustentável e ecológico ao mesmo tempo. Então eu acho que essa é a relação, é um exemplo que eu dou (Leandro Ferreira Gomes, turma 2009, 25 anos, entrevista cedida em 16 de agosto de 2019).

Observa-se a importância do diálogo envolvendo o trabalho e as pesquisas, problematizando a realidade com questões pertinentes frente à produção agrícola. As falas dos egressos sobre o currículo integrado revelaram que a matriz curricular e o percurso formativo, na sua execução, superaram a formação urbanocêntrica; da mesma forma se contrapuseram à

educação rural e avançaram na proposta a partir dos Programas de Reforma Agrária, conforme explicitado no primeiro capítulo; bem como nas análises sobre a Educação do Campo a partir de Caldart (2009), cuja construção de novos ideais em movimento, sempre no "fio da navalha", como afirma a autora. Observa-se ainda a dialética na produção de novas concepções teóricas e sua relação com a prática cotidiana.

O percurso formativo dinamizou os territórios quando ocuparam os espaços de formação: a identidade, a cultura, os valores e a organização política (ARROYO, 2007) através da realização de diversas atividades. Todas as falas trouxeram o medo, o desafio, todavia a persistência de mergulhar na realidade, de pesquisar, investigar e propor, mesmo enfrentando os diversos questionamentos, principalmente pela idade e falta de experiência técnica no trabalho, foram questões que os egressos conseguiram superar na caminhada.

É uma quebra de paradigmas que vai ao encontro das análises de Freitas (2010), também no primeiro capítulo, ao tratar de Educação do Campo, afirmando a sua singularidade e a negação da educação urbana; ainda que os conteúdos sejam os mesmos, porém a vida, a cultura, as relações sociais, culturais, o trabalho e a produção das populações que vivem no campo são diferentes da realidade urbana. Os processos educativos são outros, aconteceram de forma heterogênea. Evidenciou-se a construção de nova base conceitual sobre o campo e a Educação do Campo para superar o paradigma dominante, ainda visto como espaço de atraso (MUNARIN, 2006).

A construção do conhecimento técnico, a partir de todas as questões até aqui levantadas, são imprescindíveis para qualificar os jovens na sua atuação profissional em diversos espaços. Mas neste percurso, outros desafios foram apontados pelos egressos, principalmente no período de discutir, organizar e planejar o projeto de intervenção no lote, como sendo um dos produtos do ciclo, em que vários foram os momentos de choque, particularmente junto à família, de acordo com as falas que seguem.

3.7 Construção do conhecimento técnico científico e os conflitos a partir das relações na prática

O perfil dos egressos entrevistados é condizente com a proposta de público do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do PPP e PPC. Demonstra a relevância do processo de formação para os jovens do campo, bem como conhecer, estudar e pesquisar a realidade camponesa da região. Requer aprofundamento do conhecimento técnico, com respeito aos saberes das populações que vivem no campo.

A relação educação e trabalho é fundamental, mas exige o esforço com um aprofundamento teórico de não sobrepor e definir qual conhecimento verdadeiro é melhor e deve ser adotado, principalmente quando se trata das técnicas e/ou avanços tecnológicos.

Esse subitem visa trazer as reflexões dos egressos a partir das relações, junto à família e/ou a comunidade, quando envolve o conhecimento técnico e o conhecimento empírico. Aqui, não visa aprofundamento conceitual, essencialmente em torno da agroecologia.

A inserção do jovem camponês no curso técnico em agropecuária, através da Alternância Pedagógica, é um desafio. Os "tempos-espaços" de formação exigem a maturidade e a capacidade de lidar com as diversas circunstâncias durante o percurso. Os produtos a serem planejados e executados durante os ciclos, colocam no centro do debate: o trabalho agrícola e a produção camponesa. Apesar dos professores conduzirem a partir da sua prática pedagógica as relações que antes do curso já existiam, seja com a família e/ou com a comunidade, ainda surgiram conflitos no processo de formação, conforme declaram as falas dos egressos:

> Eu acho que essa realidade que a senhora tá dizendo, é bem comum entre todos os alunos que estudaram aqui na época de IFPA-CRMB, desde a primeira turma até agora. Porque assim, a **gente aprende conhecimentos científicos e é totalmente diferente quando a gente chega no campo, um trabalho com a comunidade e tenta aplicar aquele conhecimento científico no nosso lote**, porque a educação que nossos pais tiveram é totalmente diferente da nossa. Não que seja menor, desvalorizada, mais é importante também e fica até que um pouco desacreditada quando a gente pensa num projeto. Meu pai pensa de um jeito diferente. Então assim, ele vai querer não concordar com algumas coisas, porque ele já tem um conhecimento, ele já sabe[...] (Danila Silva de Oliveira, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 30 de julho de 2019, grifo nosso).

O objetivo do curso é justamente problematizar o trabalho desenvolvido no lote, confrontar com estudos e pesquisas já desenvolvidas e/ou em andamento para contribuir com o avanço da produção. Mas, na essência, fica evidente a importância do reconhecimento da realidade em questão. Trabalhar as diferenças sobre a organização e produção no campo é indispensável. Portanto, o percurso formativo também apresenta essa preocupação, de acordo no segundo capítulo, ao tratar da sua estrutura e sua concepção. Não tem pretensão de contrapor o trabalho desenvolvido pelas famílias nos lotes, mas sim visa agregar e contribuir na perspectiva dos avanços de conhecimento e melhoria do sistema de produção na agricultura camponesa.

De acordo com as falas dos egressos, em diversos momentos de atividades práticas envolvendo a família e/ou a comunidade, questionamentos surgiram por aqueles serem considerados jovens e ainda em processo de formação; mas o peso ainda é maior quando são

mulheres para conseguirem a credibilidade no trabalho técnico, como apresenta a fala de Ana Vitória:

> Demais, **principalmente por eu ser mulher**, ele não aceitava que eu tinha que dá opinião porque meu avô é daquele tempo que lugar de mulher é na cozinha, cozinhando. Eu chegava lá e falava as coisas, só que eu não me envolvia tanto porque ele não deixava de jeito nenhum, mais era minha avó que me defendia. Ele batia o pé no chão e não e não (Ana Vitória Oliveira da Silva, turma 2015, 20 anos, entrevista cedida em 16 de agosto de 2019, grifo nosso).

Outra situação ainda vivenciada nos cursos se configura como um grande desafio frente ao desenvolvimento das pesquisas é a realização do projeto de intervenção. Este processo exige grande diálogo, conforme discorrido no primeiro capítulo sobre a "questão do jovem" e formação humana, no subitem 1.8.1, a partir das análises de Gramsci (2001) sobre o encontro de gerações, principalmente sobre a educação das gerações antigas. O camponês tem seus conhecimentos, suas práticas de trabalho que são repassadas na família, os ensinamentos diversos para manter a produção e a cultura do trabalho de longa caminhada.

De acordo com os egressos, os conflitos não se esgotam com o final do curso, pois a atuação profissional exige muito e eles buscam espaços para desenvolver um trabalho que possam incluir o conhecimento construído a partir da formação:

> Muito, até hoje ainda tem, bastante. **Atualmente eu passo mais tempo na fazenda do meu tio, porque atualmente eu ando trabalhando**, porque lá na região é melhor, no Tuerê, eu fico muito tempo lá e às vezes eu vou querer fazer uma coisa que eu aprendi aqui e eu encontro muito empecilho do meu tio. Meu pai também foi bem ruim, mas até então eu não mexi tanto com meu pai, eu mexo mais desde pequeno com meu tio, mesmo. Exemplo disso é, eu fui fazer uma vacina num boi dele esses dias pra trás, e ele mandou eu passar a mão onde eu vacinei e eu aprendi aqui com professor Danilo que a gente não pode passar a mão após ter feito a vacina, porque pode ocasionar uma lesão no animal, algum tipo de bactéria, quer queira ou não, a mão da gente está entrando em contato e até ruim para a gente está entrando em contato com remédio. Na hora que eu falei pra ele, ele disse não, **pode passar a mão, eu tenho é mais de quarenta anos que faço isso e nunca deu errado porque vai dá agora? Eu tive que fazer, porque senão ele....** (Carlos Henrique Oliveira da Silva, turma 2015, 21 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

O egresso se vê em situação delicada quando vivencia a prática, talvez ainda mais por ser na família e envolve a autoridade, diferente de estar desenvolvendo um trabalho em uma empresa ou uma prestadora de serviços. A disputa do conhecimento entre as gerações, exige a ruptura do "velho".

> Sim, chegou. Porque eu lembro muito que na criação dos porcos, que a gente apresentava proposta, às vezes dava muitos problemas, tinha outras pessoas que ouviam a gente, mas dentro de casa a **autoridade maior, meu pai, ele até ouvia**

> **algumas coisas, e eles criticavam muito nossos professores,** porque às vezes a gente falava, pai meu professor falava isso e isso, com referência no professor, **às vezes ele falava, seu professor não sabe de nada, as coisas não são assim.** Às vezes tinha coisa bem boba que acabava sendo a mesma coisinha, mudava pouco, mas como ele era a autoridade maior, a gente não mudava porque era ele que mandava no lote. As vacas de leite, a gente teve muito conflito, porque eu tirava leite, então a gente tinha muito conflito sobre isso porque nos meus cálculos nós estava tirando dinheiro de outra coisa para botar nas vacas de leite, porque não estava cobrindo o gasto, eu tentei conversar com pai sobre isso e ele dizia às vezes que os professores não sabia de nada e que eu estava com preguiça de tirar leite, porque eu falava pra ele que as vacas de leite estava dando prejuízo pra nós, porque tinha que melhorar a raça, aí tinha uns conflitos assim de vez em quando (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

Esse relato evidencia o choque dos conhecimentos e a necessidade de validar o que é certo e quem de fato está com a razão. É uma questão vivenciada por diversos egressos, mas também muito comum no trabalho da Assistência Técnica, no momento de acompanhamento aos camponeses, mas numa relação diferente. Na família, os jovens são "anulados" de suas propostas, de suas intervenções frente à autoridade, ao chefe de família. Nas entrevistas dos egressos, esse choque envolveu os homens (pais, tios, avós), nenhum registro por parte das mulheres, pela condição submissa que se encontram. Essas falas revelam a necessidade de maior envolvimento da família no processo de formação dentro do IFPA-CRMB, esforço que sempre esteve presente na Escola Família Agrícola e/ou Casa Familiar, da sua importância como afirma Queiroz (2004) no primeiro capítulo, sobre a alternância pedagógica e a importância do envolvimento e comprometimento da família. Avançar nessa relação é imprescindível para o encontro das gerações e seus conhecimentos através da problematização, mas que possa ser superado:

> [...]Então, tinha sim momentos de embates, que não dava certo, mas depois a gente ia vendo e até que a gente tentou falar a mesma língua, mas no início fica um pouco complicado, principalmente a gente, a gente se empolga demais e quer falar só os termos técnicos, aí o produtor não conhece muitos os termos técnicos, que a gente fala e naquela hora eu queria falar, queria mostrar pra ele que eu estava entendendo mesmo do que eu estava estudando aqui. Eu falava muito termo técnico e ele dizia, isso não está certo tem que ser assim. **Mas, foi tranquilo, depois de um tempo para cá até ele também já está se adaptando a falar os termos técnicos** (Fabiana Soledade Brito, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

> [...]fui levando e fui tentando ver estratégias pra romper esses entraves e graças a Deus eu consegui romper alguns e foi dando certo, **a convivência, o conhecimento empírico e o conhecimento técnico, que se complementar, na verdade, eles não são contrários, eles se complementam, então deu para superar isso** (Wanderson dos Santos Lopes, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).
>
> Teve não, tem! Porque, olha, é claro que a gente que mora no campo, a gente tem o conhecimento empírico, como é que vivencia através da família, meu pai passa, minha mãe passa, os irmãos, quando a gente vai para **o IFPA-CRMB, e gente se depara com os conhecimentos científicos, que muitas das vezes contrapõe o empírico.**

> Então, quando eu chego aqui no lote e a minha mãe fala "ah, hoje vai ter um eclipse", aí eu, calma!! É claro que eu não vou desconsiderar. Eu passei três anos no IFPA e vivo 18 com minha mãe, então não posso dizer que é errado ou certo, mas acaba que a gente às vezes se questionando, mãe, calma aí, vamos lá, é assim. Claro que algumas coisas a gente ver que é necessário, que por mais que não tenha o cientifico em si, mas tem a vivência e essa vivência muitas das vezes supera o que é científico (Lucas Ferreira Gomes, turma 2014, 23 anos, entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

A proposta da formação do IFPA-CRMB é não sobrepor os conhecimentos, mas trabalhar com a valorização dos saberes. Identifica-se o grande esforço dos egressos na trajetória junto à família e/ou a comunidade, desde as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade. É essencial ressaltar que fazer o curso técnico em alternância pedagógica exige consentimento dos pais. No referido curso se tem clareza dos estudos sobre técnicas, mas é na prática que surgem as divergências.

Existe a preocupação, através da matriz curricular do curso, ao inserir a disciplina na Base Diversificada denominada "Extensão Rural" com 40 horas. Não é o suficiente para aprofundar os estudos, mas trata na perspectiva freiriana do entendimento do extensionismo tão difundido através da formação dos técnicos e dos agrônomos para atuar na Assistência Técnica.

Paulo Freire, em 1969, lançou uma obra "Extensão ou Comunicação", período em que estava no Chile; nesta obra provoca reflexões de forma crítica em torno da temática pertinente até os dias atuais para os profissionais que atuam no campo. Para o autor, a concepção de extensão está diretamente vinculada a algo que se estende, que se leva algo até alguém; o técnico ou agrônomo deve ser visto como um educador, o qual atua com os camponeses através do diálogo, da comunicação e os saberes estão em constante movimento.

No processo de formação existe essa preocupação, conforme as falas a seguir:

> Bastante resistência, porque uma coisa que eu sempre escutava lá dentro do Campus era que a gente nunca poderia chegar pro agricultor e nem pro pai e falar que tem que fazer desse jeito. **A gente aprendeu que a gente tinha que ter uma forma de dialogar com ele e foi isso que aconteceu, quando eu cheguei pro meu pai eu falei: pai vamos tentar fazer um...**. primeiro eu apresentei para ele e o que ia possibilitar, que ia melhorar, e aí teve uma certa resistência, porque eles são bastante durão, e eles tem aquelas crenças deles que do jeito deles é que dá certo. (Maria Regina Brito Franco, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 12 de agosto de 2019, grifo nosso)

> **Sim.** Muitos conflitos, mas conflitos assim que a gente soube mediar, minimamente. A escola nos dava orientações, de quando chegar lá trocar os termos que a gente usava, mas o conflito não foi muito nessa questão de usar os termos acadêmicos porque a gente **foi orientado para ter esse cuidado, essa atenção e esse carinho não só com os pais, mas com os mais velhos da comunidade que estão lá e não puderam ter acesso a esse conhecimento** e às vezes se a gente fala de uma certa forma eles se sentem envergonhados por não conhecer, apesar que algumas vezes eu mesmo me pegava usando as palavras acadêmicas e eu me policiava, mas não tem como (Rafael

> Baião Correia, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

O desafio dos egressos é duplo, pois existe uma relação direta com a família e o trabalho no lote. É imprescindível que haja comunicação, inclusive a participação no planejamento e execução desse trabalho. Outro desafio para esse egresso é estar junto à comunidade, seja através da Associação, Sindicato e/ou outros espaços para desenvolver os projetos. O diálogo é fundamental para o avanço do processo, sem deixar de usar os ternos técnicos, mas o importante é a forma, os momentos para que de fato exista a comunicação. Estas são algumas das preocupações que permeiam a maioria das disciplinas do curso.

Surgiram ainda outras questões relacionadas a idade:

> Então, quando eu comecei, falaram, não esse cara aí, esse menino não tem nem idade pra essas coisas, ele não sabe de nada. E a partir do momento que a gente começou aplicar, começou a construir o conhecimento foi percebendo que não, que a gente pode estar construindo conhecimento juntos ao invés de ah, sou técnico em agropecuária e sou dono da razão, não. A maioria das vezes tu tem a teoria, mas o cara tem 15 a 20 anos de prática, às vezes não dá certo, ele sabe fazer, ele não sabe explicar, mas ele sabe como funciona e o conhecimento ele é construído, ele não é o dono da razão, ninguém sabe de tudo, a vida é uma construção de conhecimento é exatamente isso que o Campus Rural de Marabá quer formar (Wolloce Bruno dos Santos Oliveira, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 05 de agosto de 2019).

Esse desafio é presente, pois muitos começam o curso com 14 anos de idade. Por isso, a importância do envolvimento da família no percurso formativo, basicamente pela relação trabalho-estudo, até mesmo entender que as problematizações sempre fluem e existe uma dinâmica provocada pelos "tempos-espaços" de formação e reflexões constantes, haja visto que o curso se pauta a partir dos princípios da agroecologia:

> Na minha família já tinha uma cultura implantada, quando eu vim para cá eu tinha essa mesma cultura, aí quando eu cheguei aqui como estudo, com o curso porque trouxe mais a **questão técnica da agroecologia, aí a gente começa a ver essa questão agroecológica, de cuidar da natureza** e aí quando a gente chega em casa começa identificar uns erros e começa dá ideia para a família, aí começa a ideia de que tu está errado, porque eu vivi minha vida inteira desse jeito, a realidade é desse jeito que funciona e que tá errado... há uma cultura e é difícil a pessoa mudar, sem dar um conceito mais detalhado e que praticamente ver visualmente o que é certo. Lá em casa eu consigo ver a perda, gastos, rios assoreando por questões de desmatamento, a questão do uso do solo, também, a gente vê bastante a questão do solo se degradando, eu consigo ver, mas é difícil introduzir nessa cultura e é muito difícil, mas com paciência e conversando a gente consegue (Lucas Teixeira de Morais, turma 2015, 23 anos, entrevista cedida em 29 de julho de 2019, grifo nosso).

> Ah sim, sim, **porque a agroecologia é um curso diversificado, diferenciado dos outros cursos, então como produzir ali sem estar intoxicando a terra?** Usar os próprios recursos naturais para poder equilibrar ali o teu solo. E aí quando eu cheguei em casa com essa ideia de não queimar, não jogar inseticida, não jogar veneno ali,

> ele: não, mas isso não dá certo, tem que jogar mesmo, porque é muito mato, porque não é assim que eu sei, é do meu jeito[...] (Fabislei Lima da Conceição, turma 2009, 27 anos, entrevista cedida em 15 de julho de 2019, grifo nosso).

As falas trazem questões relevantes que envolvem os princípios da agroecologia que permeia o percurso formativo e envolve todas as áreas do conhecimento, conforme as reflexões do segundo capítulo. Porém, são preocupações que exigem aprofundamentos e o fortalecimento do trabalho a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para avançar nas atividades do Tempo Comunidade com maior envolvimento da instituição nas áreas rurais. Os egressos também fizeram reflexões sobre os princípios que estão no Projeto Político Pedagógico do Curso, os quais norteiam os limites e desafios no decorrer do percurso formativo e da atuação no trabalho de campo.

3.8. Agroecologia, trabalho e pesquisa como princípios educativos nas vozes dos sujeitos

A afirmação sobre a importância dos princípios que regem o PPC para o processo de formação técnica está presente em 100% dos entrevistados. Os egressos refletiram com maior intensidade em relação ao princípio da agroecologia, da sua importância para a produção familiar camponesa e o quanto exigem conhecimentos e experiências concretas para desenvolver o trabalho de convencimento junto às famílias.

> Bom, esses princípios do nosso PPC são muito bons, principalmente, não para as pessoas que residem na cidade, mas sim no campo, pois as técnicas atribuídas a partir das aulas e aulas práticas, também, vem para melhorar muito na nossa vida no campo, na forma de plantar, colher ou melhorar algo que a gente já tem, mas que não tem conhecimento para melhorar. Os princípios são muitos bons!!(Carlos André Sampaio da silva, turma 2015, 20 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019).

São princípios prescritos nos documentos, com as orientações e suas definições de acordo com o PPC, expostos no segundo capítulo, tratando-se do percurso formativo. Os professores também fizeram suas reflexões demonstrando a tensão que existe a partir da prática pedagógica, imprescindivelmente relacionada à base técnica quando referiram sobre o percurso formativo nos subitens: 2.5.3; 2.5.4 e 2.5.5, que vai desde a estrutura do curso aos princípios formativos. Para os egressos os limites e desafios surgiram no decorrer da formação, mas estes afirmam também acerca da importância do processo e a indissociabilidade entre os princípios.

> **O trabalho, a pesquisa e agroecologia eu acho que funcionam de maneira integrada nas UNIEPEs.** Quando a gente trabalha na UNIEPE, eu participei de duas UNIEPEs, então ali tinha o **trabalho, tinha pesquisa**, inclusive eu participei de trabalho de bolsa de pesquisa com a professora Joana, a gente sempre tentava

> **trabalhar com os princípios agroecológicos.** A gente observa o Tempo Comunidade da gente também, de certa forma a gente fez uma série de pesquisas, tinham as Partilhas de Saberes. Então, para mim, eu acho que ela conseguiu avançar nesse olhar, tanto que a gente hoje, por exemplo, estou nos trabalhos da UNIFESSPA e muito que eu aprendi lá, por exemplo a FOFA[174], o olhar próprio da produtividade do lote, como se organiza, essa ótica já me ajuda muitos trabalhos[...]a gente via que os professores sempre tentava trabalhar na perspectiva da agroecologia, claro que nem todo s os professores faziam desse jeito porque eles tinham princípios diferentes, mas mesmo ele não defendendo a agroecologia, na sua linha de pesquisa, mas nunca se deixou de fazer agroecologia, assim como falava do agronegócio, mas a gente sempre observou isso como um ponto forte lá[...](Rafael Baião Correia, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala destaca a indissociabilidade entre os princípios e um dos espaços como prática, nas UNIEPEs, com as possibilidades de desenvolver o ensino e a pesquisa. Ressalta o Tempo Comunidade, como espaço de grande potencial com a realização das atividades, não só das pesquisas, mas também o desenvolvimento de atividades práticas nos lotes e na comunidade no que concernem os princípios do trabalho, da agroecologia e da pesquisa.

Observa-se a relação direta entre as UNIEPEs e os trabalhos desenvolvidos no Tempo Comunidade, seja no lote e/ou na comunidade. São princípios fundantes na organização da produção nos territórios, no avanço da agricultura familiar camponesa, no avanço das pesquisas a partir do "*campo da Educação do Campo";* reconhecendo os projetos distintos, conforme Fernandes (2006), no primeiro capítulo, sobre a importância de não apenas identificar e diagnosticar, mas transformar esses territórios. Compreende-se que esses espaços, reitera Fernandes (2008), como uma totalidade e modificam-se a partir das relações *que impactam o espaço com maior intensidade.* Nesse processo, exige-se uma construção do conhecimento que perpassa pela disputa de projeto de campo: de um lado o agronegócio e do outro a agricultura familiar camponesa, sendo que estes são fundantes na concretização do mesmo.

Aprofundar os estudos na perspectiva agroecológica é fundamental para o avanço do debate, sobretudo, para as práticas e experiências em construção na região Sudeste do Pará. Logo, entender a sua essência é importante, pois

> [...] a partir do conhecimento dentro da escola na agroecologia, eu pude entender que a agroecologia não é só a produção sustentável e sim todo o meio de lidar com a comunidade e a sociedade, porque ela tem reflexo , não só de produção, mas nas

[174] FOFA- O nome é um acrônimo para **F**orças, **O**portunidades, **F**raquezas e **A**meaças. Também conhecida como análise F.O.F.A. ou análise F.F.O.A, a matriz deriva da análise SWOT (**S**trenghts, **W**eaknesses, **O**pportunities e **T**hreats). https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/use-a-matriz-fofa-para-corrigir-deficiencias-e-melhorar-a-empresa,9cd2798be83ea410VgnVCM2000003c74010aRCRD, acesso em: 05 de mar. 2021. Instrumento comum utilizado na Assistência Técnica no processo de construção dos Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos, principalmente no período do diagnóstico. Utilizado também no período de construção dos produtos dos ciclos.

> medidas socioambientais, mas ela vem também de uma forma para voltar para a sociedade e a comunidade e tipo atividades que abrange toda a comunidade para poder entender como é que se produz de forma correta e que forma que não vai impactar, na degradação ambiental e com atividades socioambientais com o povo da comunidade(José Orlando Galvino Júnior, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019).

Assim, diante do exposto entende-se que a agroecologia vai além de produzir sem agrotóxicos, envolve as relações nos mais diversos espaços e saberes, como bem definido Leff (2002) no primeiro capítulo, os saberes agroecológicos são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas de acordo com as regiões e sua realidade. As pesquisas e a construção dos produtos no Tempo Comunidade seguem esse viés da "partilha de saberes". No entanto, existe um trabalho ainda tímido no campo, de acordo com a fala a seguir:

> Tem que ser trabalhado, principalmente na atual conjuntura, ela tem que ser trabalhada e os agricultores também eles têm essa percepção, de trabalhar o agroecológico, de trabalhar as caldas, de não usar agrotóxicos. Atuando na assistência técnica aqui em Marabá, a gente via que os agricultores tinham essa percepção, de trabalhar a agroecologia. Então era necessário esse conhecimento pra gente também, o Campus Rural foi importante nessa questão (Adriana Lopes da Silva, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida em 08 de julho de 2019).

A partir desse relato observa-se o quanto é importante o aprofundamento sobre a temática da agroecologia, principalmente nesse momento que vivemos um processo de intensificação/expansão do agronegócio de destruição no Brasil, gerando o desmatamento e o uso excessivo de agrotóxicos, classificando-se assim como o segundo maior país comprador[175] destes. É sabido que aprofundar os estudos, debates e experiências no campo da agroecologia é um processo indispensável para o avanço da agricultura familiar camponesa, apesar de muitos terem ideia de atraso:

> [...]qual é problema, é o pessoal acha que agroecologia é uma coisa atrasada, que você produzir agroecologicamente são coisas atrasadas, só que na verdade a agroecologia, pode-se dizer que é a forma mais avançada de produção, porque você precisa de tecnologias que não degradem o meio ambiente, então me diga uma tecnologia que não vai degradar o meio ambiente? Exige muita pesquisa, muito conhecimento para você estar fazendo esse tipo de atividade[...]Hoje estourou aqui no Brasil o que são alimentos orgânicos, sim é uma coisa boa, só que a gente tem que ir para além do debate do alimento orgânico e partir para agroecologia, porque mesmo que se produza

[175]"Brasil é 2º maior comprador de agrotóxicos proibidos na Europa, que importa alimentos produzidos com estes químicos" Dados inéditos revelam que o Brasil é o segundo maior comprador de agrotóxicos fabricados em solo europeu, mas proibidos para uso na União Europeia e Inglaterra. A prática já era conhecida, mas pela primeira vez se revela a importância do Brasil neste mercado. Foram 10 mil toneladas em 2018, e 12 mil em 2019[...] https://apublica.org/2020/09/brasil-e-2o-maior-comprador-de-agrotoxicos-proibidos-na-europa-que-importa-alimentos-produzidos-com-estes-quimicos/. Acesso em 13 de mar. 2021

> alimentos orgânicos, mas as pessoas não tem acesso porque o preço é muito elevado e na agroecologia ela abrange muita coisa, tem que ser uma coisa social as pessoas tem que ter acesso, tem que ser econômico, ambiental, cultural, tem que partir desses princípios, todo mundo tem que ter acesso, todo mundo possa fazer (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019).

Esse relato expõe uma visão que ainda é comum de se ouvir em diversos espaços. Associar agroecologia a uma produção atrasada, geram muitos debates no Campus, principalmente no que diz respeito às formações e planejamentos, cujas questões são sempre acirradas. A produção agroecológica exige de fato discutir as tecnologias que são pertinentes para uso e avanço da produção, por isso existem muitas pesquisas nesse campo.

Outra questão relevante nessa fala é sobre a produção de alimentos orgânicos, pois atualmente muitas empresas estão ocupando esse espaço no mercado de venda dos referidos produtos. São empresas do ramo do agronegócio que investem na produção e comercialização em grande escala, oriunda do monocultivo. Produzir agroecologicamente exige trabalhar todo o sistema de produção do lote. Vale ressaltar que existe experiência concreta na região Sul do Pará, em Conceição do Araguaia, de agricultores que produzem de forma agroecológica e são acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra.

A compreensão de Altieri (2012), identificada no segundo capítulo sobre a concepção de agroecologia, não se limita apenas a uma ciência, mas a um conjunto de práticas a partir da aplicação da Ecologia com um manejo de agroecossistemas sustentáveis, de forma horizontal, envolvendo os saberes ancestrais e conhecimentos para superar a monocultura e proporcionar a biodiversidade. Exige esforço nos estudos e nas relações desenvolvidas entre os estudantes, as famílias e a comunidade. É preciso vencer a barreira sobre o acesso e os preços dos alimentos quando trazem o selo orgânico. O mercado ainda é um fator limitante. Porém, um dos princípios básicos é a produção saudável e a relação com a terra, principalmente para a família.

A FETAGRI, através de alguns Sindicatos vem investindo em cursos por meio de parcerias com a UNIFESSPA sobre a agroecologia para investir não só na produção, mas na aquisição do selo:

> Quando a gente defende, inclusive agora tem 06 agricultores que estão fazendo o curso de agroecologia pela UNIFESSPA, em parceria com a CPT, a gente tem 06 ou 07 agricultores nossos, que o Sindicato que está custeando todas as despesas de passagem e tudo para que eles possam fazer esse curso de agroecologia, porque a gente defende a agricultura familiar orgânica, porque o nosso foco futuramente é aderir ao selo, não sabemos quando, mas esse é o projeto, para quê? Para que nossos produtos sejam comercializados em nível nacional, mas precisa da certificação, ter o selo para isso, então a gente está trabalhando para amadurecer isso para futuramente a gente conseguir o selo da agricultura, para levantar a produção. É um trabalho que você falando parece ser tão fácil, mas não é [...] (Edilene Oliveira Alves, turma 2009, 28 anos, entrevista cedida em 11 de junho de 2019).

Existe uma preocupação com a formação dos jovens que estão nos Assentamentos e também com os sindicalizados para que possam se apropriar dos conhecimentos necessários com vistas à comercialização. O selo orgânico ainda é muito restrito e as organizações estão investindo gradativamente para ocupar esses espaços. Evidencia-se a participação direta da egressa Edilene, que tem responsabilidade de acompanhar as ações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rondon do Pará na sua totalidade. O processo de formação não apenas dos jovens, mas também dos camponeses, requer maior atuação das instituições de ensino, predominantemente através da extensão.

> [...] Pra mim na Instituição enquanto agroecologia nós temos a disciplina, mas o Campus não potencializa, não é um potencial do Campus, porque os professores na sua grande maioria não acreditam, mas está lá no PPC. Nós estudamos poucas técnicas agroecológicas, no curso como um todo, e essas técnicas na prática, por exemplo na horta, nós não vivenciamos, porque agroecologia pra mim é vivência e troca de experiência, nós não tivemos isso no Campus[...] (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019).

Evidencia-se que apenas uma disciplina não consegue abarcar toda a formação, mesmo contando na Matriz Curricular, uma vez que são limitantes a carga horária e a ementa. É imprescindível a integração do currículo para que as áreas possam avançar no diálogo, debate e aprofundamento dos estudos. Mas, assim como aparece nesse fragmento do relato, no segundo capítulo os professores, no subitem 2.5.5, também afirmaram os limites e desafios na implementação do percurso formativo a partir dos princípios da agroecologia. Observa-se a lacuna frente às experiências, as quais podem ser potencializadas através do Núcleo de Agroecologia, como espaço aglutinador, de articulação não apenas interna, mas externamente junto às outras Instituições e os Movimentos Sociais.

As falas dos egressos enfatizaram a importância da agroecologia, principalmente para a agricultura familiar camponesa, mas também destacaram que o Campus precisa avançar com os princípios desta:

> Eu acho que esses princípios são muito importantes de ser trabalhados, só que lá vem outra bomba pra cima do Instituto de Educação-CRMB, falam muito e fazem pouco, no meu ponto de vista. Eu sei que tem uns caras ali dentro que trabalham, que tentam, mas uma andorinha só não faz verão, e você vê que tem professores que não acreditam nisso, tem cara que está ali dentro, mas não acredita nisso, está ali porque passou no concurso e tal, mas pouco se lixa, está se lixando para a questão agroecológica e trabalho como princípio educativo, agroecologia em si[...] (Samuel Veloso da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019).

> É um princípio que aos poucos ele foi sendo deixado de lado, até pela direção, algumas disciplinas. Porque antigamente a gente falava o seguinte: era o curso técnico em **agropecuária com ênfase em agroecologia**, só que a coisa mais difícil do mundo pra gente ver essa ênfase em agroecologia. Porque a gente tem aqui os caprinos, tem os

> suínos, tem o bovino, tem a horta, aqui, mas a gente conseguia ver a parte agroecológica na horta? A gente não conseguia ver. É certo que a gente tem que aprender tanto o convencional, quanto o orgânico, mas é um pouco complicado como eu falar de agricultura orgânica, de produção orgânica onde eu não tenho a base orgânica, na teoria eu tenho, mas na prática eu não tenho[...] (Wolloce Bruno dos Santos Oliveira, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 05 de agosto de 2019, grifo nosso).

Apresenta-se, portanto, o desafio na atuação dos professores, no que se refere a acreditar nesses princípios. Para avançar na prática é necessário acreditar na proposta de formação, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Como já afirmado anteriormente, em se tratar de um projeto de disputa de campo as tensões sempre estarão presentes.

Wolloce trouxe a reflexão sobre a nomenclatura do curso, relacionado a primeira turma que era "Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com ênfase em Agroecologia"[176]. Essa mudança gerou vários debates internamente, pois considerava-se como fundamental a permanência original, mas extrapolou a definição do desejo do Campus. É importante ressaltar que o aprofundamento teórico e o avanço nas práticas agroecológicas independem da nomenclatura, assim como atribuir toda responsabilidade a uma disciplina e/ou ementa. Como exposto no segundo capítulo sobre os Núcleos de Agroecologia, seu papel e a importância da articulação são fundamentais nesse processo de formação para instigar o avanço não apenas dos estudos, mas concretizar as experiências nas comunidades, com a participação direta dos estudos e egressos, uma vez que a maioria permanece no campo e tem certo acumulo técnico e vivência do trabalho camponês.

Para tal, se faz importante fomentar as experiências e o trabalho na região, como aparece na fala a seguir:

> [...] às vezes eu tenho a honra de trabalhar com o seu Chiquinho da CPT no dia eu até fazendo uma fala lá sobre agroecologia, porque agroecologia para mim é o caminho porque para mim estamos retrocedendo no tempo, os caras estão destruindo tudo, mas na verdade tinha que preservar tudo. O que acontece, uma vez eu falei pros caras assim, é o seguinte, para as pessoas que estavam lá, olha **a agroecologia é meio de produção mais eficiente que existe no planeta**. Às vezes quando eu falo isso a pessoa fica perplexa, mas por quê? Como? Eu vou explicar o exemplo da Floresta Amazônica, a maior floresta tropical do mundo que está em cima de um solo que não é fértil, é um solo fraco, segundo os agrônomos, mas está a maior a floresta tropical do mundo. Você ver uma castanheira se 600 anos, uma grossura imensa, **uma castanheira de 50 metros de altura num solo que é considerado fraco**. Então, você entra ali dentro de uma mata de verdade e você vê que está tudo em harmonia, as plantas tudo pertinho uma da outra, o espaço é curto, mas você vê alta produtividade. Então, isso aí é um exemplo de agroecologia. Então, eu acho que o Campus ele tem esses princípios aí, mas tinha que trabalhar mais, tinha que está batendo mais em cima

[176] A mudança de nomenclatura ocorreu a partir da Resolução do CNE/CEB, nº06, de 20 de setembro de 2012 com novas definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

> disso, trabalhar mais isso (Samuel Veloso da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

Refere-se ao trabalho que a CPT desenvolve sobre agroecologia com os camponeses e está mantém uma parceria com o IFPA-CRMB e UNIFESSPA, seja no processo de formação, bem como, implantar experiências nas áreas de Acampamentos e/ou Assentamentos.

Essa fala também destaca um debate importante sobre solo e produção a partir da agroecologia. Acertadamente Marinho (2015) analisa e reforça no segundo capítulo, a importância de estudar o agroecossistema do bioma amazônico e a necessidade de criação do curso a fim de aprimorar os conhecimentos técnicos da produção familiar dentro da complexidade da região Sudeste do Pará. Ressalta ainda a relevância de conhecer a floresta, sua composição, bem como explorar as áreas que estão sendo degradadas gradativamente.

Ainda sobre os desafios dos egressos na inserção da atuação profissional envolvendo a questão agroecologia:

> Assim, em base comum curricular, ele foi bem produtivo na nossa questão de conhecimento, só que ele **traz um lado bom e um lado ruim,** o lado bom é que você consegue trabalhar de uma forma sustentável, ecológica, saudável, mas assim, quando você puxa para um **lado profissional da coisa**, eu acho que, talvez não só eu, mas muitos vão mencionar isso, que no **mercado de trabalho**, dependendo qual o mercado de trabalho que você procura, **muitos fecham porta**, tipo, para quem vai fazer um curso de agroecologia pensando em trabalhar, ele deve pensar muito bem, porque tipo assim, hoje o mercado ele já vende um **pacote tecnológico muito grande** e assim, se você for trabalhar em um mercado convencional, ele não seria bem viável, mas assim, para quem trabalha nos **programas de assentamentos**, eu acho que é o melhor caminho, porque tudo que o governo vem proporcionar de desenvolvimento da ATES[177] hoje, tem que ser voltada à base da agroecologia, então isso é um avanço[...](Leandro Ferreira Gomes, turma 2009, 25 anos, entrevista cedida em 16 de agosto de 2019, grifo nosso).

Existe a preocupação dos egressos em relação ao "mercado de trabalho", pois muitos afirmaram, como exposto no início desse capítulo, o desejo de atuar na área com assistência técnica e poder desenvolver um trabalho de acordo com sua formação. Esse desafio está colocado também na missão do Campus, nos princípios e objetivos envolvidos no processo histórico da Instituição, já apresentado anteriormente. Evidente que nem sempre os desejos dos estudantes coadunam com a proposta pedagógica, ainda mais quando se trata dos princípios da agroecologia.

---

[177] Assessoria Técnica Social e Ambiental, tem seu Manual de atuação do técnico e inclui o trabalho de base agroecológica. O problema se deve a uma definição via decreto, que vem de "cima para baixo" e nem sempre as prestadoras de serviços conseguem desenvolver esse trabalho de acordo com essa definição.

E o momento que vivenciamos aumenta esse desafio para os jovens egressos na sua atuação profissional através da assistência técnica, pois diante do desmonte e destruição do estado brasileiro, pós-golpe de 2016; com a atuação do governo Temer e em seguida, o governo do Jair Bolsonaro, todos os avanços de políticas públicas conquistados pelos camponeses através da luta dos Movimentos Socias foram sendo retirados. Mesmo diante dos retrocessos a formação está pautada para o "desenvolvimento" da agricultura familiar camponesa a partir dos princípios da agroecologia.

Leandro, em sua fala, destaca a importância do princípio da agroecologia voltado para as áreas de Assentamentos e Reforma Agrária. Vale ressaltar, que a ATES, quando existia a política de investimento para as populações do campo, em seus documentos definiam**: "[...] Nas ações de assistência técnica nos assentamentos, a agroecologia é uma matriz de desenvolvimento adotada pelas prestadoras dos serviços, contribuindo para difundir os conhecimentos sobre a prática nas áreas de reforma agrária[...]"[178].** Essa assistência técnica teve início em 2003, porém foi extinta[179], como tantos outros programas de benefícios as famílias assentadas, pois a prioridade do governo é a regularização fundiária, que se tornou um grande problema, uma vez que, a emancipação dos Assentamentos de Reforma Agrária desobriga o Governo da responsabilidade de investimento das políticas públicas para o campo.

No geral, ao tratar do princípio da agroecologia no processo de formação, os egressos destacaram a sua importância relacionada a produção de alimentos saudáveis, a saúde, que possa extrapolar os conceitos e implantar experiências junto aos camponeses. Muitos adotaram práticas agroecológicas a partir do curso. Identificaram a necessidade de fazer um "trabalho de formiguinha" para conquistar as pessoas, com exemplos e mostrando resultados concretos; na agricultura familiar camponesa é uma das melhores alternativas: produzir com qualidade e de forma saudável para consumir e servir a população e ainda desenvolver boa relação com a natureza. É fundamental investir na agroecologia em função da sustentabilidade, porém se faz um grande desafio trazer experiências concretas para desenvolver nas aulas porque ainda existe uma grande limitação que é discutir com as famílias no campo.

Através das falas dos egressos, nota-se que além de refletirem sobre o princípio da agroecologia, sua importância e desafios desde a formação à atuação profissional enquanto técnico exposto até aqui, os egressos fizeram reflexões sobre o trabalho e a pesquisa, apesar de muitos terem destacado que esses princípios estão interligados. É um debate que perpassa todos

---

[178] https://antigo.incra.gov.br/pt/agroecologia.html?id=227 - Essa página foi atualizada em: Sexta, 31 janeiro 2020 12:46. Acesso em: 16 de mar. 2021

[179] Não consegui localizar documento com ano de extinção.

os “tempos-espaços” de formação e as áreas conhecimento, onde a alternância pedagógica na sua essência está vinculada à educação e ao trabalho, fomentando assim as problematizações das realidades que os sujeitos estão inseridos.

> [...] foi debate de um dos Tempo Escola muito forte e com textos para estudo no Tempo Comunidade, eu lembro muito bem disso, porque tinha o debate que seria o núcleo familiar do campo, da agricultura familiar, lá dizia que 70% da mão de obra tem que ser da família, como se fosse uma coisa que era para ser discutida, como se os filhos não pudessem trabalhar, não pudessem ajudar, eu sempre vivi aqui, não sei como é a dimensão na cidade, mesmo, mas aqui, por exemplo, os filhos ajudam, aqui em casa a gente ajuda, dentro de casa, porque eu não consigo imaginar outra vida que não seja essa, talvez por conta do costume[...] **O trabalho a gente ver muito como uma coisa penosa, que tinha o debate se dignificava ou não o homem.** Mas, trabalho é uma coisa necessária para a gente viver também, se todo mundo trabalhasse, todo mundo teria tempo de descansar. Trabalho é o que move a sociedade hoje, a gente tem que ver as condições do trabalho. Acho que o trabalho é fundamental e que todos deveriam trabalhar (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

> O trabalho como princípio educativo é muito relativo, pelo simples fato de que desde o início a criança já aprende a desenvolver atividade dentro da propriedade, dentro de casa e a gente fala que o menino começa trabalhar desde os três, quatro anos, já começa a desenvolver atividades dentro da propriedade, pegando uma água para o pai, levando uma fruta, alimentação. Essas atividades são desenvolvidas desde o início, desde a base (Ismael Rocha Xavier, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 27 de julho de 2019, grifo nosso).

Esta fala evidencia as reflexões sobre o trabalho, sua divisão social a partir da agricultura familiar camponesa. Como todos os membros da família se inserem no trabalho, crianças e adultos. Desse modo, sobre a organização e produção dos camponeses, de acordo com Martins (2001) no sentido histórico e antropológico a unidade familiar de produção, regula-se por tradições nas quais a família se insere frente às necessidades e desafios que são postas pela sociedade em decorrência das transformações econômicas e sociais.

Existe uma lógica e uma necessidade de organização desse trabalho, como aparece nas falas. O estudo e as reflexões são pertinentes pois, a sociedade cada vez mais aumenta o índice do trabalho infantil e as diversas formas de exploração através do trabalho, em razão do histórico do trabalho escravo, como analisado no primeiro capítulo ao tratar do capital agrário no Brasil, no subitem 1.5, da penosidade e tantas atrocidades acometidas através da classe dominante.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o trabalho nas suas múltiplas dimensões no processo formativo:

> Eu acho que tem que ter sim, igual na minha casa, a mãe sempre ensinou a gente a trabalhar desde pequeno, a mãe mais o pai, seja na roça ou dentro de casa, mesmo. Porque tem gente que fala que **trabalho de dentro de casa é coisa de mulher**, mas a

> mãe sempre ensinou nos e a gente sempre ajuda ela. Então, se não fosse isso talvez ela estaria passando perrengue pagando alguém para cuidar da casa, sendo que a gente ia estar dentro, mas sem saber fazer. Eu acho muito certo isso, o **trabalho como princípio educativo, não exploração, mas assim pelo menos trabalho** em alguma hora do dia e o resto a gente vai ficar o tempo livre para a criança já ter assim uma base de trabalho e responsabilidade (Elisvaldo Rodrigues de Sousa, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso) .

Observa-se então o trabalho compreendido de forma múltipla. A formação por alternância pedagógica problematiza essas questões no decorrer dos tempos, tais como: organização dos espaços, limpezas, cozinhar, cuidar dos espaços de produções dentre tantas outras. Todas essas tarefas fizeram parte da primeira turma do IFPA-CRMB, como explicitado no segundo capítulo. Estas estão nos processos que ajudam na formação.

Pensar e executar a formação na sua totalidade, conciliar estudo e trabalho, conforme Frigotto e Ciavatta (2010; 2012) analisado no segundo capítulo, subitem 2.5.3, o trabalho é entendido enquanto produtor de bens úteis e materiais simbólicos como condição constitutiva da vida. De acordo com suas análises, o trabalho deve preparar os jovens não apenas para atividades laborais, mas é fundamental que ele envolva o contexto histórico-social, desenvolvendo todas as dimensões do sujeito, baseando-se no princípio educativo do trabalho.

> [...] quando não tinha aula, por exemplo, a gente ia nas UNIEPEs para manter as UNIEPEs, quando tinha aula prática também a gente trabalhava. E um momento que eu achei interessante, também, que a gente trabalhou foi quando o professor Joari levou a gente pro PDS **(Projeto de Desenvolvimento Sustentável)** Porto Seguro. **Qual foi a proposta? Trabalhar, no profissional mesmo, com os agricultores. A gente ia lá e fez um diagnóstico geral, de toda a comunidade, e a gente observou o que estava faltando, quais os problemas, pensando nisso a gente criou cursos e oficinas voltado aqueles agricultores de lá.** A gente ministrou curso. Os alunos que ficaram responsáveis por toda organização, por emissão de certificados, por adequação de equipamentos, pela implantação do projeto. E a gente implantou, a gente implantou projeto de SAFs, projeto de avicultura, projeto de chocadeira alternativa, de piscicultura. **Meu primeiro contato direto com trabalho na área técnica foi esse, mas eu nunca tive nenhuma experiência profissional remunerada como área técnica.** Eu ainda não tive oportunidade (Matheus da Costa Lima, turma 2015, entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).

As UNIEPEs são espaços fundamentais para o avanço do trabalho e da integração entre os princípios, assim como as experiências realizadas em parceria com as famílias nos Assentamentos e/ou comunidades. Como elucidado na fala anterior, atividades práticas que exigiram não apenas conhecimento técnico, mas as múltiplas dimensões, conforme definições de Frigotto e Ramos (2012) no primeiro capítulo, vai além da compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos frente ao sistema produtivo.

Matheus, assim como os demais, evidencia a grande expectativa de desenvolver o trabalho técnico junto às famílias, mas que sejam profissionais atuantes no “mercado” e com

remuneração, por isso o debate de apropriar-se dos conhecimentos técnicos sempre estiveram presentes.

No percurso, o aprimoramento técnico sempre esteve em evidência nos debates e reflexões envolvendo a prática/trabalho e a teoria. Não só os professores, mas também os egressos afirmaram que as UNIEPEs são espaços fundamentais, porém de constante desafio:

> **[...] Trabalho como princípio educativo, a instituição não foca isso, como uma tarefa da escola que ir pra horta, ir para os bovinos. A grande briga é por parte dos alunos e da própria instituição. Esse trabalho é mais formativo e fixa mais a informação do curso, que o curso depois que eu terminei, ele é muito mais informativo do que formativo.** Tu tens informação, tem uma forma de fazer, mas não tem uma ação, uma forma prática e palpável de ver isso dentro da instituição. Assim, não consegue perceber isso e está ligado a organicidade do negócio, do processo formativo, da escola. Então, o **trabalho como princípio educativo na escola, acho que era a melhor coisa que teria agregar mesmo e fixar o ensino.** Mas, não é pauta principal dos professores, porque um questionamento de todas as turmas e todas as salas, qualquer aluno que tu perguntar qual era aula que ele mais queria, aulas práticas e era a que nós menos tínhamos, as aulas práticas, a briga para sair de dentro da sala de aula[...] (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

Observa-se a necessidade do avanço desses espaços para o fortalecimento do trabalho como princípio educativo nas múltiplas dimensões através da formação integrada, que visa superar o ser humano dividido no processo histórico. As falas demonstram a importância do desenvolvimento de mais atividades práticas, do aprofundamento a partir dos experimentos e ocupação com maior intensidade das UNIEPEs.

Diversos foram os momentos de organização das UNIEPEs para realização das atividades práticas, "tempo-trabalho", pesquisas realizadas pelos professores através da Diretoria de Extensão. A dinâmica foi sendo reconfigurada:

> Quando a gente chegou aqui, infelizmente a gente perdeu em relação as UNIEPEs, quando eu cheguei pra cá, tinha as UNIEPEs que era esses **núcleos de base de produção, tinha os SAFs, suínos, bovinos, e no começo era um pouco complicado porque os alunos não queriam trabalhar**, às vezes, teve uma época que a UNIEPE foi um horário obrigatório, onde o aluno tinha que ir, era bacana entre aspas, porque às vezes o aluno ia pra lá, ele estava, pelo menos no meu caso, nessa época não tinha uma pessoa específica no viveiro, foi logo depois que entrou o Claudionísio, depois ele saiu e passou um tempo parado, e agora entrou o Agamenon. Mas, tinha uma época que a gente passava três ou quatro meses no viveiro e a única atividade que tinha era encher saquinho. Era esse serviço mais simples, a gente estava na UNIEPE todo o tempo, mas não tinha como aprender mais por falta de auxílio, um técnico ou um professor na época. Porque tinha uma época que tinha muito trabalho pra pouco profissional, porque a maioria dos professores estavam no doutorado ou estava se especializando[...]**Tu não tens aproveitamento 100%, nem estudando a teoria e prática que dirá, só teoria. Então, é superimportante que aluno vá lá, se precisar capinar, capine, se precisar fazer um trabalho pesado, que faça**. É importante fazer com que o aluno aprenda a prática, porque ele onde ele for, ele sabe fazer, tanto

> falar, quanto fazer[...] (Wolloce Bruno dos Santos Oliveira, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 05 de agosto de 2019, grifo nosso).

São vários os momentos vivenciados pelas turmas, a de 2009 por exemplo, enfrentou dificuldades, pois não existia infraestrutura, apenas as ideias e propostas em construção dos espaços para o sistema de produção que serviriam para as atividades prática. A partir da turma 2014, foram sendo implantados os espaços das UNIEPEs, desde a estruturação, organização e seu funcionamento, o que gerou vários debates, como aparece na fala do egresso.

A fala expõe ainda um pouco desse processo e os desafios enfrentados pelos estudantes e professores como por exemplo, a definição de horários, dos acompanhamentos. Mas, também carece de um bom planejamento e da garantia de integrar o estudo e trabalho, realização de pesquisas, pois incorre no desânimo da inserção dos sujeitos no processo. A tensão que sempre permeou o percurso formativo foi sobre o tema do trabalho, como se insere e se desenvolve internamente, assim como fomentar através do Tempo Comunidade. É fundamental no processo de formação integral instigar a pensar, planejar, executar e dirigir (CIAVATTA, 2012), baseadas nas ideias gramsciana sobre a formação profissional técnica, o fato de interagir na perspectiva da transformação.

Outro fator relevante que a fala expõe sobre o trabalho, quando envolve a capina e/ou esforços pesados nas atividades práticas, principalmente com uso de enxada e facão, provoca situações desagradáveis, como já exposto por professor no segundo capítulo no subitem 2.5.4, causando tensões no desenvolvimento das atividades.

Os egressos refletiram esses espaços de trabalho a partir de outro olhar e construíram outras relações:

> [...] Então, quando o professor chegava e falava assim, no final da tarde eu quero que tu vás lá na horta e faça isso, então **além do princípio educativo**, a gente também usava aquilo ali como uma forma de distrair a mente. Era uma coisa boa, que a gente estava aprendendo e estava implantando ali, também, então era uma coisa que eu gostava de fazer. Ou então, aos finais de semana, como eu morava distante da escola, não dava pro meu pai tá indo me buscar e também por um bom período eu trabalhei na bovinocultura. Então, eu aprendia ali, **eu não ficava parada dentro da escola, eu ia aprender, eu ia ter alguma coisa pra estar ocupando minha mente** (Maria Regina Brito Franco, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 12 de agosto de 2019, grifo nosso).

A forma integral, de moradia no Campus exige diversos esforços dos estudantes através das relações e vivências nos espaços. Maria Regina atribui o tempo-trabalho como momento de ocupar a mente, pois aos finais de semana nem todos conseguem deslocar-se, são grandes as distâncias de suas residências o que não possibilita esse deslocamento constante. Os espaços de

livre acesso para os estudantes são a quadra e as UNIEPEs. A biblioteca, por razões burocráticas, não consegue manter-se aberta.

Como forma de amenizar o peso dos estudos e dos dias que ficam no mesmo espaço, outras estratégias foram construídas, como a realização de atividades culturais, seja Semana de Arte; Feira Agrocultural; além de Sarau com a parceria da Associação dos Escritores do Sul e Sudeste do Pará (AESSP)[180], com a participação de vários escritores do Município.

Fotografia 42 - Sarau do IFPA-CRMB:

Fonte: Marisol Nascimento**,** 2017.

As atividades culturais foram planejadas para contribuir com as relações internas, tendo em vista o longo período de convivência entre os estudantes no Campus. Através da inserção dos grupos de estudos e pesquisas, várias tarefas nesses espaços são designadas a serem realizadas pelos estudantes aos finais de semana, seja de estudos, escritas e/ou trabalhos práticos, principalmente nas UNIEPEs com objetivo de aprofundar a relação teoria-prática e por sua vez relacionando ao trabalho no lote, como exige o curso técnico em agropecuária:

> Isso é fundamental. Se tem uma coisa que eu aprendi aqui é que só a teoria não adianta, tem que ter a prática. Uma coisa que aprendi aqui que vou levar para o resto de minha vida que só a teoria não, apesar de insistir sempre que se tiver teoria e não tiver a prática não tem êxito (Carlos Henrique Oliveira da Silva, turma 2015, 21 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019).
>
> Como a gente mora no campo, praticamente, e na nossa formação, muitas coisas que a gente via em aulas práticas e teóricas facilitava muito, pois a gente já tinha algum

[180] A AESSP realiza diversas atividades de Sarau nas escolas o município de Marabá como forma de divulgar os/as poetas com suas produções da região e do estado do Pará.

> conhecimento sobre esta área por isso o trabalho no campo é muito importante, principalmente para o curso técnico em agropecuária (Carlos André Sampaio da silva, turma 2015, 20 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019).

A relevância do estudo teórico associado à prática, não apenas através de reflexões, mas para o trabalho que cada um desenvolveu no lote na prática junto com a família, fora evidenciado nas falas; mesmo com todos os limites e desafios que ainda existem no IFPA-CRMB, bem como a relação com a agricultura familiar camponesa, a vinculação do estudante com a terra e com a comunidade. O estudo e o debate com as atividades propostas e executadas.

> O Trabalho como Princípio Educativo, eu vi assim, quando eu estava estudando a gente tinha que fazer algo prático, não adianta você só estudar a teoria, que não tenha a prática, então a **prática era o trabalho**, então quando a gente estava ali na teoria, quando a gente ia **pra prática a fixação daqueles conteúdos vinham refletindo na nossa mente,** e a gente ia comparando o trabalho ali que você estava lidando com as aulas que a gente tinha estudado, na teoria. Então, o trabalho, toda vez quando a gente ia pros trabalhos de campo, isso fez com que a gente fixasse mais aqueles conteúdos, isso faz com que a gente reflita mais[...] (Luciana Medrado da Silva, turma 2009, 32 anos, entrevista cedida em 10 de agosto de 2019, grifo nosso).

A vinculação direta que facilita quando o sujeito tem inserção e trabalha no campo.

> É porque lá, a i**mportância que eu sei, é porque é o seguinte, lá no IFPA pelo menos não ficava só na teoria, a gente tinha a teoria, mas ia para a prática** e a gente via fazer mesmo, discutia espaçamento, mas aí a gente ia para a prática e fazia esse espaçamento, porque era a prova de que a gente realmente aprendeu, porque às vezes não adianta você só explicar: o espaçamento é assim, o alinhamento é assim e não fazer na prática. Então isso foi muito bom, porque a gente via na teoria, mas ia para a prática também e até me lembro que foram divididos grupos da UNIEPEs e cada um escolhia um sistema, eu escolhi a parte da horta e na horta lá a gente fez muita coisa, desenvolveu muita coisa, participei também do **grupo das sementes crioulas, que a gente veio no lote, coletou sementes e a gente praticou lá** (Raimundo Souza Pereira, turma 2009, 29 anos, entrevista cedida em 03 de agosto de 2019, grifo nosso).

As atividades que foram vinculadas ao trabalho desenvolvido no lote, além de inserir-se nas orientações e encaminhamentos das pesquisas do Tempo Comunidade como parte da construção dos produtos dos ciclos, com objetivo de problematizar no "Tempo Escola" de acordo com as questões pertinentes e com fundamentos que possam contribuir com os avanços dos territórios. O levantamento das sementes crioulas e sua produção no Campus em parceria com alguns estudantes foram fundamentais para aprofundar o debate sobre a soberania alimentar, estas relacionam pesquisa e trabalho e, também com os princípios da agroecologia.

É fundamental avançar no debate do trabalho na perspectiva ontológica marxiana, em que os homens produzem sua vida material e supera os limites naturais, transformam a si

mesmo e a natureza. E mais, que a formação tecnológica possa responder às necessidades do mundo do trabalho vinculadas a identidade (CIAVATTA, 2012).

Como parte das reflexões, dos debates e dos estudos, os egressos trouxeram suas visões sobre a pesquisa como princípio educativo. Apesar de serem identificados na sua indissociabilidade: agroecologia, trabalho e pesquisa, diversas foram as falas. Porém, todos os entrevistados definiram que é de grande relevância a pesquisa no percurso formativo para a atuação profissional e o avanço no campo.

> É uma parte muito boa, por onde vamos ter mais e obter mais informações que traga tanto para o pesquisador, como para o produtor meios em que venham para melhorar, para que possa melhorar o nosso meio de convívio, meio de labuta, meio de onde o produtor vai **desenvolver suas técnicas melhor e são meios em que vão ajudar muito os produtores melhorar o seu meio de trabalho** em que ele mexe, atua na sua fazendo, no seu campo, no seu meio de adaptação ao solo (Eduardo Lopes Santos, turma 2015, 23 anos, entrevista cedida em 30 de julho de 2019, grifo nosso).

A pesquisa vinculada à realidade camponesa, com objetivo de avançar nas matrizes tecnológicas, passa por um processo de conhecimento e diagnóstico, como define a fala a seguir:

> **A pesquisa**, eu achava legal porque a gente ver a pesquisa muito quando a gente vinha para o Tempo Comunidade, era onde a gente atuava e nós fazíamos a pesquisa. Eu lembro de uma que a gente saia nas casas perguntando qual era a renda da família, quantas pessoas moravam e era muito legal porque a gente não conhecia, aqui no nosso imaginário de olhar superficialmente, aqui era só gado, só gado. Mas não, tem muito cultivo, tem muita gente que planta, principalmente para subsistência e isso era muito legal. **Eu acho que para além disso produz conhecimento, você fazer pesquisa, produz conhecimento da comunidade**. Eu lembro que na época quando tinha algum debate na escola a gente era muito chamado, porque naquele momento tinha um domínio do conhecimento do que seria, como funcionaria a 17 de Abril, a produção, do que as pessoas viviam, quantas pessoas na comunidade residiam, tudo isso a gente sabia, é uma produção de conhecimento, **a pesquisa tem sempre que ser incentivada a ser feito porque você não tem nada a perder com pesquisa,** você só tem a ganhar conhecimento para não ficar no eu acho, acho que isso, **não pôr em prática as pesquisas a gente nunca vai produzir conhecimentos, nunca vai avançar nas técnicas, nas tecnologias, na produção de conhecimento próprio, concreto** (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala denota a pesquisa como relevante na produção do conhecimento e revela a realidade na qual os estudantes estão inseridos. É possível conhecer não só o processo histórico, mas também o econômico, mesmo que de forma superficial, compreendendo que se trata da formação de nível médio e apresenta os limites. O exemplo exposto no fragmento da fala, refere-se a um Assentamento com grande criação de gado de leite que impactava no sistema de produção dos alimentos, identificando diminuição nesta cadeia alimentar, por isso a surpresa

quando fizeram o diagnóstico da Comunidade e outras informações foram reveladas na parte de cultivo.

Observa-se, na fala acima, que a pesquisa é dada como propulsora dos avanços das técnicas e tecnologias. Aqui o Tempo Comunidade se revela como esse espaço não apenas para desenvolver o experimento em si, mas desenvolver as pesquisas. São questões fundamentais, pois no segundo capítulo aparecem reflexões sobre a necessidade da definição de pesquisa e há um desencontro sobre a sua concepção.

> [...] Eu mesma posso dizer que pra mim eu descobri umas coisas que no meu dia-a-dia eu não saberia e tive que correr atrás, tive que pesquisar, como por exemplo, como foi o surgimento da minha comunidade Tainopólis, e ela tem uma grande importância, **muito e muito importante a pesquisa, porque quem pesquisa sempre tem o futuro de amanhã, sempre tem algo a mais e o passado também ele é muito importante**. Então, a gente tem sempre que pesquisar aquelas pessoas que chegaram primeiro ali na comunidade e tipo assim, a pesquisa é algo que é adaptável e eu até indico que as escolas pratiquem bastante isso, a pesquisa, que isso abre o desenvolvimento do aluno. Pra mim mesmo foi algo mais fácil, eu criei novas amizades, tive amizade com aquelas pessoas de idade, que pra mim assim não seria tão propício, **mas através da pesquisa a gente vai estreitando os laços[...]** (Fabiana Soledade Brito, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

A pesquisa que envolve as relações, o encontro das gerações ao conhecer a história da comunidade, não se limita a explorar o sistema de produção e/ou trabalho no campo, mas abrange como o território se constituiu, a luta de organização desses espaços e como as famílias dos estudantes são parte desse processo. Consequentemente, nota-se que desafios são colocados quanto à realização das pesquisas e dos trabalhos em consenso com a família, como se evidencia:

> **A pesquisa em si ela é importante, ela possibilita trazer novas experiências, trazer e surgir novas experiências**, está aí o termo pesquisar, buscar algo novo, então, no caso é importante, muitas das vezes a pesquisa a gente não conseguia aqui no lote, simplesmente porque às vezes a gente por mais que é importante a gente vê a pesquisa como uma parte importante, mas muitas vezes a gente saia do colégio com a mente, dá de fazer uma pesquisa legal, dá de fazer um trabalho, dá de publicar no SICTI **(Seminário de Iniciação, Científica Tecnológica e Inovação) só que quando chega aqui no lote, a mãe já está esperando com outras atividades. Então, muitas das vezes se não tiver um acompanhamento com um professor e tentar relacionar essa pesquisa com a produção do lote acaba que atrapalhando, então deixando de lado, que é no caso, a gente pode pegar como exemplo o cronograma mesmo, porque muitas das vezes a gente quer fazer uma produção de hortaliças, mas só que a família já tem outro objetivo, então a gente tem que dialogar de uma certa forma** (Lucas Ferreira Gomes, turma 2014, 23 anos, entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

O plano de estudo, a ser realizado no Tempo Comunidade, para desenvolver as pesquisas, necessitam estar alinhados à realidade do estudante. Por isso, no primeiro ciclo, se dá a construção do diagnóstico, conhecer melhor a família, o lote e a comunidade para avançar

nas pesquisas e no desenvolvimento das ações futuras. Acentua-se, então, a necessidade de agregar com maior intensidade o diagnóstico ao planejamento das pesquisas. Assim, como apresentado pelos professores, no segundo capítulo, a partir do subitem 2.5.3, sobre o material oriundo das sistematizações dos levantamentos para incorporar aos planejamentos. Vale ressaltar que existe uma dinâmica na organização do trabalho familiar no campo e segue o "ano agrícola", que é de fundamental importância a ser considerado no percurso formativo.

O PPC apresenta de maneira clara a proposta. Fundamenta-se pelas ideias de Demo (2006), conforme segundo capítulo, que a pesquisa como princípio educativo deve partir da proposta do currículo e visa unir teoria e prática; o ensino e pesquisa; saber e mudar; além de provocar reelaborações dos sujeitos. Reafirma que ensinar exige a pesquisa e ambos estão entrelaçados, numa relação dialética, ao "educar eu me educo". Nesse sentido, a importância do acompanhamento dos professores junto ao desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos estudantes no Tempo Comunidade.

Existem propósitos do currículo e dos produtos propostos no PPC com objetivo de avançar através das pesquisas, mesmo diante dos limites e desafios, como apresenta a fala a seguir:

> **Formação sem pesquisa não existe,** precisa de novas informações pra poder recomendar. Por que que a gente pesquisa? Por exemplo, está tendo uma incidência de uma certa doença, de alguma praga em certa cultura, como que eu vou saber combater aquela praga se eu não sei de onde essa praga vem e qual o ciclo dessa praga, então, pra isso eu tenho que realizar uma pesquisa pra poder intervir. Não só pesquisa do autor da área técnica, também pesquisa voltada a sociedade a comunidade, com amplitude de âmbito geral. **Quando eu fiz o meu diagnóstico, a gente pesquisou toda a comunidade. No produto do segundo ciclo, foi o Plano de Melhoria, em que você não executava, mas sim que você sugeriria e eu foquei na comunidade, eu não foquei no lote, no lote eu foquei no Projeto de Intervenção. Eu vi que tinha problema de abastecimento de água, problemas com adolescentes na comunidade, problemas com bichos, e isso eu fui recomendando criação de Cooperativa de reciclagem de lixo, abertura de poços em pontos específicos, tudo isso foi feito com pesquisa. Hoje eu me considero um profissional voltado na área da pesquisa, especifico da pesquisa[...]** Eu gosto de produzir artigo, inclusive no mês de abril desse ano eu ministrei um curso de produção de artigo cientifico para os meninos com carga horária de 20 horas. Então, eu quero ficar na pesquisa, eu quero descobrir novos conhecimentos para poder recomendar. Já participei de muitos eventos, muitas viagens pela escola, para Congresso, tudo por meio da pesquisa. Quando eu vim para o curso **Tecnólogo em Agroecologia**, eu recebi a proposta, caso eu passasse era pra eu ser um dos pioneiros na turma a desenvolver um projeto porque já me conheciam durante o técnico. Um projeto alternativo e o que eu estou focando agora, **desenvolver tecnologias alternativas pro campo** (Matheus da Costa Lima, turma 2015, entrevista cedida em 08 de agosto de 2019, grifo nosso).

Matheus é egresso da turma 2015, mas está no curso de Tecnologia em Agroecologia do IFPA-CRMB. A sua fala reafirma a importância da pesquisa vinculada ao currículo e a da

elaboração dos trabalhos do Tempo Comunidade (produtos) não só para a formação técnica, mas também para instigá-los à iniciação científica e tecnológica. Conhecer, problematizar e "intervir", não apenas no lote, mas na Comunidade.

O Tempo Comunidade é muito importante nesse processo, mas sozinho não atinge o objetivo, por isso o incentivo do IFPA-CRMB, através da Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica, com a realização de eventos, sendo o principal deles: o Seminário de Iniciação, Científica Tecnológica e Inovação (SICTI), com apoio do Departamento de Assistência Estudantil, além do grande incentivo aos projetos de pesquisas desenvolvidos com professores e estudantes:

> Não vou dizer todos, mas pelo menos, no meu caso com os projetos de iniciação cientifica, na época eu fiz um projeto com o professor Paulo Vitor, que era Geologia e Morfologia, era uma palavra muito difícil, que eu não sabia o que era, e teve muitos alunos que eles iam por causa da bolsa, mas na hora faltava, quando não recebiam a bolsa, ou quando eram substituídos por outros alunos achavam ruim, mas a experiência que eu tenho foi muito boa [...]a gente entrou no rio Macário e foi bater no rio Sororó e tirou foto, pesquisou, coletou solo, a gente socializou conteúdo. Logo depois chegou mais voluntários, foi quando a gente saiu e trocou os bolsistas, inclusive esse projeto a gente conseguiu levar para o **SICT, que nosso projeto foi um dos projetos chamados para ser apresentado de forma oral**. Então, pra gente foi bastante produtivo, a gente conseguiu construir bastante coisa[...] (Wolloce Bruno dos Santos Oliveira, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 05 de agosto de 2019, grifo nosso).

Vários projetos de pesquisas foram desenvolvidos através dos professores envolvendo os estudantes a partir das UNIEPEs e foram instigados à socialização em diversos eventos no SICTI, no Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA), entre outros. Ofertaram-se diversas possibilidades, além do olhar sobre o território:

> [...]**A pesquisa, clareou para mim todas as possiblidades, inclusive de olhar o lote, olhar minha comunidade, olhar as possibilidades, não na pesquisa, na pesquisa-ação.** Que aí que eu acho que é a dificuldade da escola, a pesquisa como princípio educativo. Porque para ter pesquisa, não é qualquer pesquisa, tem que ser pesquisa-ação. O ensino ou o papel da pesquisa no ensino. Nós passamos tantos anos na pocilga, mas nossa função era ir lá, alimentar os porcos e voltar. Mas, não tinha um acompanhamento em certos horários de como se acompanha[...] (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

A possibilidade de voltar o olhar para o lote e a comunidade são fundamentais no avanço da proposta pedagógica, pois pode possibilitar resultados concretos a partir dos projetos de intervenções. Esse é um dos questionamentos da representante do MST, Giselda Coelho, no segundo capítulo: "[...] durante o curso o que esses estudantes deixam concretamente do seu

Tempo Comunidade, como pesquisa, como experimento?". Algo importante a se debater nos espaços de planejamento e somar no acompanhamento.

Outra questão fundamental que a fala revela, é sobre o acompanhamento dos professores nas UNIEPEs, para que os estudantes possam realizar estudos e pesquisas; não apenas limpar os espaços e alimentar os animais, mas avançar nos projetos de pesquisa e debater sobre as intervenções nesses espaços e no próprio Tempo Comunidade, pois de acordo com a diretora de pesquisa: "a pesquisa virou uma mera ação dos alunos que ninguém tem interesse em fazer, porque antes valia nota".

É imprescindível que a pesquisa possibilite conhecer melhor o lote e a comunidade, mas também a partir da integração das diretorias avançar nos projetos e experiências dos estudantes pensando na possibilidade de pós curso, como destacou Giselda Coelho, sobre a importância dos egressos, no segundo capítulo: "Um outro elemento que eu acho que é importante nessa questão dos egressos, é quais os espaços que eles podem atuar [...] Como é que insere esses meninos em espaços que possa alterar a qualidade do que está sendo feito [...]", para alterar requer o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nas falas dos egressos foi recorrente a afirmação da importância da pesquisa para conhecer melhor a família, a origem, o processo de migração, a relação com as pessoas idosas e as formas de ocupações dos territórios. Alinhado à família, o processo de organização da Comunidade, seja no aspecto histórico, político, econômico e social das famílias, as estruturas conquistadas, além dos Movimentos Sociais que coordenam esses territórios.

No geral, observa-se o entrelaçamento dos princípios para concretizar o projeto de campo com as novas relações do homem-natureza que envolve a terra, a floresta e a produção. Afirmaram também o quão importante é a pesquisa para conhecer o sistema de produção do lote, os pontos fracos e suas fortalezas para transformações, assim como a relevância da organização e sistematização dos produtos de cada ciclo e da "Partilha dos Saberes" para o aperfeiçoamento do trabalho técnico profissional.

Enfim, a magnitude dos princípios agroecologia-trabalho, a pesquisa no percurso formativo e como estes estão vinculados à educação e ao trabalho, evidenciando-se a alternância pedagógica como forte articuladora da escola e realidade dos estudantes, como explicitou a partir da realidade das EFAs, bem definidas por Queiroz (2004) no primeiro capítulo. Porém, o percurso formativo precisa contribuir com a atuação profissional dos egressos.

3.9 Contribuições da formação para atuação profissional e o trabalho no lote

A formação técnica e tecnológica do IFPA-CRMB, apresentada no segundo capítulo, (item 2.5), trata-se da essência da proposta pedagógica e, visa não apenas formar jovens para ocupar o "mercado de trabalho". Por entender a complexidade do processo e da importância dos territórios de origem dos egressos, coube dialogar sobre as contribuições da formação para atuação profissional.

Ao tratar da formação como um todo, 100% dos egressos afirmaram sobre a importância do curso técnico para sua vida, que vai além do aprendizado da técnica, perpassa por relações nos mais diversos níveis e espaços os quais a alternância pedagógica permite. Relataram ainda que a formação, além do conhecimento técnico, permitiu conhecer a história do campesinato a partir do protagonismo dos Movimentos Sociais.

Foram várias as reflexões sobre o processo de formação e sua importância para a atuação profissional na perspectiva da agricultura familiar camponesa:

> Contribuiu sim, **trabalhei como técnico em uma empresa de assistência técnica durante 2 anos** e consegui durante esse período aplicar muito do conhecimento adquirido durante o curso, principalmente pelo fato da minha atuação ter sido diretamente ligada aos pequenos produtores assentados da reforma agrária, que é a realidade onde vim (Jonas Gonçalves Chaves, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida via e-mail no dia 31 de agosto de 2019, grifo nosso).

Jonas, atualmente cursa Medicina Veterinária na Universidade Federal do Tocantins (UFT), filho de camponesa que atuou por um tempo no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Eldorado do Carajás e foi estudante do PRONERA, na Pedagogia do Campo, pela FETAGRI em parceria com a UNIFESSPA. Essa fala reafirma a importância da vinculação direta com o campo e que não se prender apenas às necessidades do mercado de trabalho. Como destaca Edilene:

> Sim. Por que, eu vejo dessa forma, se eu não tivesse ido para esse horizonte, focado para agricultura familiar, focado para o campo, focado para os Movimentos Sociais, porque dentro do Técnico a gente travava tudo isso, esses temas, **não só o profissional, preparar ele para o mercado, mas também dentro da comunidade, dos Movimentos,** então eu não teria esse despertar, eu creio nisso, teria talvez ido para outros horizontes, se não tivesse passado pelo Campus, eu teria outro despertar (Edilene Oliveira Alves, turma 2009, 28 anos, entrevista cedida em 11 de junho de 2019, grifo nosso).

A egressa evidencia o processo de formação além do conhecimento técnico e assumir as atividades nas organizações sociais junto aos camponeses. Edilene, é egressa da

EFA-Marabá, sempre vinculada FETRAGRI e com atuação direta através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rondon do Pará, assumiu por um tempo a pasta da "Juventude" e agora está como "Diretora de Administração e Finanças". Durante sua entrevista, afirmou que muitos jovens que moram no campo têm vergonha de sua trajetória de vida e de seu trabalho. Para ela, é fundamental "[...]O jovem poder ter uma formação, poder ter o seu espaço formativo, profissional, mas sem deixar as suas origens, sem deixar a sua base, sem deixar a sua essência, sem ter vergonha de dizer eu sou do campo e eu vim do campo[...]. Esse também tem sido o papel do IFPA-CRMB, trabalhar a história de luta e organização dos territórios e a importância da agricultura familiar camponesa na recampesinização.

A participação dos sujeitos na construção do IFPA-CRMB, é fundamental para o avanço da proposta de campo, como explicita Edilene (grifo nosso): [...] **Eu tenho orgulho de poder dizer que fiz parte dessa história, da construção do Campus Rural de Marabá. Fazer parte da turma de 2009, ter ficado lá e foi um aprendizado para a vida, desde a EFA, eu tenho orgulho de ter feito parte desse processo[...]".** O reconhecimento e valorização dos sujeitos, principalmente envolvendo os jovens é essencial para o desenvolvimento das organizações e seu protagonismo. Além do trabalho administrativo no Sindicato, Edilene contribui com a formação no trabalho de base, como aparece nas imagens a seguir:

Fotografia 43 - Mística no momento da formação da ENFOC[181], realizado na FATA-Marabá- no período de 17 a 19 de junho de 2019

Fonte: Arquivos do STTR de Rondon do Pará, 2019.

[181]Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC)- "É um espaço de reflexão sobre a prática sindical com perspectiva crítica, libertadora, continuada, multidisciplinar referenciada no Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS); na Política Nacional de Formação (PNF) e no Projeto Político Pedagógico (PPP). É articulado a uma estratégia de multiplicação criativa, que visa alcançar as organizações sindicais de base e fortalecer as lutas dos sujeitos do campo, da floresta e das águas". Disponível em: http://www.enfoc.org.br/sobre, acesso em: 21 de mar. 2021.

Fotografia 44 - Formação com os sindicalizados sob coordenação de Edilene

Fonte: Arquivo STTR de Rondon do Pará, 2019.

A fala e as imagens revelam quão importante é a formação, para além do conhecimento técnico. Demonstram o valor da realização do trabalho de base junto às famílias nas Comunidade. Observa-se o envolvimento dos jovens na organização, na formação dos camponeses e abre perspectiva, inclusive para a sucessão das famílias, que é um debate sempre atual e coloca o jovem no centro das reflexões.

O relato da Edilene e sua atuação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rondon do Pará, rompe com o grande desafio abordado no primeiro capítulo, a partir do subitem 1.4 que trata da juventude camponesa e a construção do projeto de campo, principalmente a partir das análises de Castro (2005a) sobre a permanência do jovem no campo, mas para além disse, o envolvimento nas organizações sociais, nos espaços de debates e de deliberações políticas dos territórios camponeses. Não só, Edilene, mas diversos egressos se envolvem e desenvolvem atividades na comunidade.

Outra reflexão relevante, ainda sobre essa fala e estas imagens, é sobre a formação técnica e tecnológica na sua integralidade, quando o sujeito em formação é permitido ao estudo, às pesquisas, aos experimentos nos lotes, paralelo a coordenar e/ou dirigir espaço de decisões políticas centrais para a comunidade e para o Assentamento. O jovem como protagonista da pauta política, econômica e social, como apresentadas nas reflexões do primeiro capítulo sobre juventude camponesa, no subitem 1.8; dentre os diversos autores, Ianni (1968) define a

importância da juventude para os Movimentos Sociais, mesmo se referindo a um determinado tempo histórico, considera-se pertinente à inserção e organização dos jovens nesses espaços como sujeitos dos processos.

Os desafios são vários no processo de formação:

> Para ser bem franco, o IFPA, **não forma só técnicos, ele forma indivíduos, então agradeço muito ao Campus a pessoa que eu sou hoje**. Com relação a formação, sim tem dificuldades, encontramos alguns empecilhos pelo caminho, mas é uma escola boa, a proposta é interessante. **Então, com relação as disciplinas e essa volta que dá com o indivíduo para a área do trabalho é também interessante, pois ajuda muito**, o problema é o que foi falado no início, as disciplinas às vezes ficavam muito vago e não tem um foco específico, para tu ter afinidade, pois uma coisa que eu acredito que a escola deveria trabalhar é isso, ver com o aluno as coisas que ele tem afinidade e coloca ele para trabalhar nessa área, instiga mais ele a pesquisar nessa área, se for bovino, vai para o bovino, se for suíno, vai para o suíno, se for a questão de olericultura, vai para olericultura, vai para a produção, então ficou a desejar nisso. Assim, às vezes a gente, os alunos se preocupavam mais com a questão das disciplinas do Ensino Médio do que do técnico, isso que quebrou um pouco a dinâmica, mas no geral eu avalio como positivo (Danilo Coelho Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

A partir dessa afirmativa do IFPA como espaço de formação ampla, vale destacar que Danilo, no período do curso desenvolvia as atividades vinculadas ao Coletivo de Juventude do MST, inserção importante para aglutinar na formação e contribuir nos espaços internos. Atualmente cursa Medicina na Venezuela, através de indicação do MST, que tem uma parceria com aquele país, conforme apresentado no perfil anteriormente.

Quando estava cursando técnico em Agropecuária, contribuía com a organicidade e as atividades propostas pelo Movimento Social, além da organização no Acampamento Pedagógico Oziel Alves Pereira da Juventude Sem Terra, que acontece anualmente. Sua fala chama atenção para a organização das UNIEPEs, quando destaca a necessidade das opções dos estudantes no "tempo trabalho", espaços que o estudante deseja intensificar os estudos e as pesquisas, ou seja, aperfeiçoar a partir da sua escolha. É um debate sempre presente nos planejamentos e outras formações que envolvem os professores, além das demandas constantes dos estudantes em relação ao aprofundamento dos conhecimentos técnicos. É pertinente avaliar a inserção nesses espaços. Porém, vale ressaltar a necessidade de o estudante passar por todos os sistemas de produção, uma vez que vai atuar como técnico e requer o conhecimento na totalidade e não apenas particularidades. Em outras entrevistas surgiram problemas de egressos na atuação por falta de maior desempenho em determinada área, ou seja, durante todo o curso atuou apenas em uma unidade de produção.

As parcerias com as empresas de Assistência Técnica para realização do estágio são fundamentais nesse processo da atuação profissional, conforme o fragmento a seguir:

> Quando a gente foi fazer o estágio, saiu uma turma de uns quatro ou cinco que foi estagiar em Novo Repartimento, e lá a gente pode notar a diferença, tinha estagiário do Campus de Castanhal e tinha a gente daqui do Campus Rural, a gente via que eles comentavam, as pessoas que já atuavam lá, os sócios da empresa, a diferença os do Campus Rural e os alunos que vinham do Campus de Castanhal, **porque a gente tinha essa questão da prática de consociar o conhecimento com a prática** e de Castanhal a gente via muito que eles não tinham muito esse convívio, não tinha muito essa prática, essa coisa da prática. Aí que foi o diferencial, inclusive depois do estágio a gente já conseguiu contrato. Três anos a COOPERCAL[182] teve contrato com MDA e atendia em Marabá, Itupiranga, São Geraldo, Rondon, eram 11 Municípios ao todo. Aqui em Marabá ficou eu, Rafael e Thiago, a gente atendia no Município de Marabá e às vezes ia para outros Municípios, mas as nossas famílias ficavam mais no Município de Marabá (Adriana Lopes da Silva, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida em 08 de julho de 2019, grifo nosso).

Observa-se a importância do público prioritário do IFPA-CRMB que são as populações do campo, dentre elas os camponeses, a vinculação com a terra e o trabalho familiar no processo de formação. O período do estágio revela como se dá o trabalho técnico. Essa afirmação aparece em falas de egressos, professores e gestores sobre a qualidade da atuação dos estudantes, com diferencial, através de diálogos junto aos representantes das empresas parceiras.

O estágio abriu espaço para contratação e atuação nas empresas de Assistência Técnica na Região, principalmente no período de investimento em políticas públicas, realizadas pelo Governo Federal. Atualmente estas encontram-se desestruturadas. A gestão do Campus do IFPA-CRMB, no início de sua criação, realizou diálogos tanto com o INCRA, quanto as empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural para garantir a inserção dos egressos como profissionais nesses espaços.

O INCRA, através de sua presidência em discussão com a Coordenação Nacional do PRONERA no final de 2015, cogitou a possibilidade de investimentos em cursos técnicos vinculados aos outros programas da Instituição, como o "Terra Sol"[183] e "Terra Forte"[184] com objetivo de inserir os egressos nos projetos a serem desenvolvidos nos diversos estados do

---

[182] Coopercal, uma cooperativa que produz biodiesel a partir do pinhão manso, assim como, alimentos como o arroz e a farinha, e mudas para o reflorestamento.

[183] "O **Terra Sol** é um programa de **fomento à agroindustrialização e à comercialização** por meio da elaboração de planos de negócios, pesquisa de mercado, consultorias, capacitação em viabilidade econômica, além de gestão e implantação/recuperação/ampliação de agroindústrias. Atividades não agrícolas - como turismo rural, artesanato e agroecologia - também são apoiadas." Disponível em: https://antigo.incra.gov.br/pt/terra-sol.html. Acesso em: 24 de mar. 2021.

[184] **"Objetivo geral:** Implantação e/ou modernização de empreendimentos coletivos agroindustriais em assentamento da reforma agrária, criados ou reconhecidos pelo Incra, em todo o território nacional." Disponível em: https://antigo.incra.gov.br/pt/terra-forte.html. Acesso em: 24 de mar. 2021.

Brasil. Foram diversas tentativas, mas não houve avanço e veio o golpe seguido do desmonte das políticas públicas.

Diante de todos os desafios postos, os egressos avaliam de forma positiva a sua formação e vão se inserindo em outros espaços:

> Pra falar a verdade, foi boa, boa, boa, eu creio que faltou muita prática porque desde que eu terminei o curso e dei entrada no certificado, ver a habilitação, porque a empresa de Assistência Técnica, Cooperativas e Associações elas contratam mais os técnicos que já tem habilitação para dirigir o veículo da entidade e sair, fazendo trabalho de campo. Então, aí veio o registro no CREA, essas coisas, processos de documentação que todo técnico tem que ter para exercer a profissão. **O primeiro serviço que eu peguei foi para trabalhar com setor de aves, avicultura, aqui na Palmares II, na Cooperativa.** Eu peguei para trabalhar com avicultura, porém foi uma coisa que uma área que a gente teve pouca prática, entende. Tinha muita teoria, dava pra gente conhecer, dava pra gente ter a noção de como fazer, a gente chegou a ver vídeos, a gente chegou até ir para o aviário uma vez, um aviário meio que improvisado, lá perto da escola, mesmo[...] Mas, a gente vai desenrolando na prática, a prática é muito importante, tem coisa que quando eu sai da escola não estava sabendo[...] **A prática, em si, o trabalho em si, está uma maravilha, estou conseguindo desenrolar bacana, mas senti essa necessidade**[...]**Falta mesmo de aula prática, teoria a gente viu muito, mas a prática creio que seria importante para completar esse processo de formação que a gente teve lá** (Francisco Maciel de Oliveira, turma 2014, 21anos, entrevista cedida em 13 de julho de 2019, grifo nosso).

Além do Francisco Maciel, a maioria fez registro do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Pará (CREA)[185], porém com a lei 13.639/2018, passa para os Conselhos Federais dos Técnicos Industriais e Agrícolas, para iniciar os trabalhos técnicos, além da exigência da carteira de habilitação, gerando gastos que muitos não conseguem dispor com facilidade. A atuação profissional perpassa por vários desafios, um deles é o requisito da experiência, mesmo com a vinculação no trabalho familiar desenvolvido no lote.

Francisco Maciel continua atuando na área junto aos camponeses na região de Parauapebas, principalmente no Assentamento Palmares. Segue imagem do trabalho de acompanhamento no aviário:

---

[185] **Nota de esclarecimento: saída dos Técnicos Agrícolas dos Sistema Confea/Crea:** "Cumprindo o que determina a Lei 13.639/2018, que cria os Conselhos Federais dos Técnicos Industriais e Agrícolas e os Conselhos Regionais dos Técnicos Industriais e Agrícolas, os serviços dos Creas a partir de 17 de fevereiro de 2020 não estarão mais disponíveis aos técnicos agrícolas. Após essa data, não haverá mais atuação dos Creas voltada para a categoria. Com base no que determina a Nota Técnica do Confea nº 0288474/2019, no dia 17 de fevereiro se extingue o vínculo jurídico com os técnicos agrícolas. Os registros serão migrados para o CFTA, bem como o acervo técnico, processos e outros dados cadastrais (exceto os registros para os técnicos agrícolas que possuem título profissional de nível superior e título profissional de técnico de segurança do trabalho) [...]". Disponível em: https://www.confea.org.br/nota-de-esclarecimento-saida-dos-tecnicos-agricolas-do-sistema-confeacrea. Acesso em: 21 de mar. 2021.

Fotografia 45 - Produção de aves no Assentamento Palmares- trabalho acompanhado por Francisco Maciel

Fonte: Francisco Maciel, 2020.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, Francisco Maciel seguiu desenvolvendo o trabalho técnico. **"[...] Quando cheguei na Comunidade que eu fui atuar, a primeira coisa que falaram para mim, é que eu tinha que fazer uma capacitação com os produtores e lá vai um desafio, revisar tudo, até coisa que eu não tinha visto, que eu não me recordava tanto[...], exigiu novos estudos e organização do trabalho técnico".** Por isso, é importante o fortalecimento do "Tempo Comunidade" e a realização da "Partilha de Saberes" como forma de melhor qualificar a atuação profissional, bem como as disciplinas através da integração das áreas.

As disciplinas contribuíram de diversas formas na produção, como afirma João Rodrigues:

> Muito, contribuiu muito, primeira coisa, adubação orgânica né? **A disciplina, ajudou muito com relação ao espaçamento de plantio, que aí a gente vai se adaptar às medidas técnicas, porque a gente plantava aqui do jeito que dava**, aí plantando aí não tinha essa orientação às vezes, tinha assistência técnica tudo, mas a gente nem sempre ouve o pessoal da assistência técnica, a gente mais reclama do que vai dar ouvidos, era o que eu enfrentei depois que eu me formei foi isso, que eu via, que às vezes eu via o pai reclamando: "ah, que técnico, faz isso, faz aquilo, não ensina", na verdade o agricultor não escuta, mas não escuta do que vai obedecer o que o técnico às vezes está orientando. **Aí me ajudou muito com relação a isso aí e todo plantio que eu vou trabalhar lá em casa, eu trabalho em cima da técnica,** é tanto que eu tenho consórcio, cupuaçu, açaí e banana, a banana desse ano eu tenho que por

> obrigação tirar, aí já foi das disciplinas, sabe? [...] (João Rodrigues de Souza Filho, turma 2009, 26 anos, entrevista cedida em 08 de junho de 2019, grifo nosso).

Observa-se os momentos de tensões na relação dos conhecimentos, mas que aos poucos vão sendo superados. Os saberes entram em contato direto e o camponês passa à condição de técnico profissional e qualifica o trabalho no lote. João Rodrigues, além de trabalhar no seu lote e de seu pai, abriu pequena empresa e se cadastrou em programas sociais:

> [...]**com relação aos programas sociais, que eu participo também,** PNAE e o PEA. O PNAE hoje, eu saí, porque eu sou cadastrado no PEA desde 2012, desde o tempo que eu estudava, abriu a oportunidade, me cadastrei no programa para fornecer frango e suíno, têm para fornecer o frango e o suíno, aí foi aparecendo oportunidade para polpa, eu fui plantar uma acerola, fui plantar o açaí, que era já para o futuro, a acerola, a entrega vai para a prefeitura, a banana lá em casa também vai para a prefeitura[...] o **Campus me inseriu nisso também, porque no tempo a Prefeitura deu preferência para agricultores e jovens em processo de formação**[...](João Rodrigues de Souza Filho, turma 2009, 26 anos, entrevista cedida em 08 de junho de 2019, grifo nosso).

Observa-se a importância do Campus nessa relação junto às Prefeituras e abertura para inserção dos jovens ainda no período do curso. A parceria institucional é fundamental para fomentar a comercialização. A família do João Rodrigues continua com o trabalho da extração de polpas de frutas.

Dentre tantas atividades, a roça é uma das prioridades da família e a produção do arroz ainda está presente como parte das culturas anuais, conforme registros:

Fotografia 46 - Colheita e batida do arroz (Safra 2018/2019)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Fotografia 47 - Colheita do arroz

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

A entrevista foi realizada no dia do trabalho de bater o arroz para armazenar. A prática desse plantio na região vem diminuindo gradativamente. São poucas as famílias que ainda o fazem. Neste sentido, convém salientar que além do João Rodrigues, Marilene, egressa da turma 2014, afirmou em sua entrevista que a partir das atividades propostas pelo "Tempo Comunidade" a família retomou o plantio do arroz; há um bom tempo não o plantavam, pois estavam se dedicando mais à criação de gado, segue afirmando: [...] Esse ano mesmo foi um ano bem aproveitado mesmo porque eles sentiram **necessidade e plantaram até o arroz,** "foiçaram" **falando vamos plantar um arroz**, vamos plantar abóbora, vamos plantar o feijão, milho, vamos plantar de tudo um pouco, porque nessa terra fica aí só o gado com o pasto e a gente não quer isso[...]". Fizeram a integração do plantio no lote.

Fotografia 48 - Plantio de abóbora e arroz (Safra 2018/2019) - roça da Marilene

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

As atividades do “Tempo Comunidade”, oriundas do Projeto de Intervenção, potencializaram as ações nos lotes dos estudantes, que deram continuidade com suas produções. Como já afirmado anteriormente, Marilene além de produzir no lote faz trabalho de acompanhamento aos camponeses via Associação, se inseri no Coletivo de Mulheres “Flor de Carajás”.

Segundo a egressa, a formação qualificou e potencializou produções, ela afirmou: **“Bastante. Principalmente na questão das hortaliças porque a gente fazia de todo jeito, só plantava e pronto! Depois que a gente teve esse conhecimento conseguiu aplicar na horta, na produção.”** (Raquel Cavalcante do Carmo, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2016). O trabalho que ela desenvolve é em conjunto com o egresso Sanção Diniz, da turma 2009.

Fotografia 49 - Produção de hortaliças da Raquel:

Fonte: arquivo de Raquel Cavalcante, 2019.

Evidencia-se a importância o conhecimento técnico para melhorar a qualidade da produção em diversos níveis nos lotes, num tempo em que a Assistência Técnica praticamente está extinta (visivelmente a partir de 2016) e as famílias não tem acompanhamento por falta de políticas públicas e investimentos para avançar com o “desenvolvimento” do campo.

Mencionam também acerca do desafio na atuação técnica profissional através das empresas:

> Na época eu fui chamado e confesso que, tipo assim, eu fiquei com pé atrás, porque não tinha experiência nem nada, mas aí o rapaz chamou a gente, fez a entrevista, mas só que aquilo me alegrou, quando ele falou o seguinte, que para **entrar no quadro de profissionais deveria ter uma formação com base agroecológica,** porque aquele contrato do INCRA, o governo federal já colocava, estava no contrato que a gente não poderia fazer receituário agronômico com químico na propriedade, você teria que ir lá fazer uma intervenção no lote, falar: "ah, o cara está produzindo usando veneno, vamos mostrar para ele que tem essa condição". Então aquilo me alegrou, porque eu falei: "não, nessa base aí eu não tenho como dizer não para mim mesmo, porque eu vivenciei isso durante três anos", então aquilo, eu acho que foi o pontapé inicial, aí entrei, trabalhei lá 2015/2016/2017 até hoje por onde eu passei o pessoal me encontra na rua, me encontra na zona rural mesmo, fala: "pô, aquele curso, aquela oficina que a gente fazia, foi muito bom" [...]para alimentação familiar, aquilo foi um avanço nas comunidades que a gente trabalhou, a gente trabalhava em 10 assentamentos, então eu acredito que foi um trabalho, que a gente deixou um bom legado nas comunidades. (Leandro Ferreira Gomes, turma 2009, 25 anos, entrevista cedida em 16 de agosto de 2019, grifo nosso).

A inserção dos egressos na Assistência Técnica, especialmente os da turma 2009 através de empresas prestadoras de serviços, foi de extrema importância para valorização da formação e reconhecimento dos filhos dos camponeses que estavam ingressando na atividade técnica profissional. Vários foram contratados para atuar na região e um dos fatores relevantes foi a formação de base agroecológica, como bem definiu Leandro na sua fala, considerando as exigências do INCRA para desenvolver o trabalho junto às famílias. Desde o Projeto Lumiar[186], o qual foi mencionado no segundo capítulo, os documentos já traziam exigências para desenvolver o trabalho no campo a partir dos princípios da agroecologia, porém a prática nunca avançou.

Leandro continua vinculado à Federação das Cooperativas do Sul do Pará (FECAT), com indicativo de assumir a presidência, **"[...] mas a gente já vem fazendo alguns trabalhos de intervenção; um dos trabalhos que a gente vêm desenvolvendo, são os chamados grupos de produção [...]".** A FECAT é um espaço de grande referência em Marabá, não só na produção, mas na comercialização dos produtos oriundos das comunidades rurais, inclusive dos Assentamentos de Reforma Agrária.

As reflexões seguem relatando acerca da formação técnica:

> **A formação no Instituto contribuiu para minha vida como indivíduo profissional como um todo, porque conheci ótimas pessoas, que ali você trabalha tanto a parte profissional técnica do sujeito que está se formando ali, como também numa**

[186] Já especificado no segundo capítulo no subitem 2.5.

> **parte social.** Por isso que até hoje eu fico zangado, com raiva quando certas pessoas não iam para movimentos, porque isso ali foi sangue que foi derramado, pessoas ali para conseguir aquela terra, para construir aquele Instituto e gente que não dá valor, gente que fala mal do Movimento e tudo[...]Então, para mim, eu digo por mim, eu cheguei ali um ser humano cheio de preconceitos, um ser humano cabeça dura e ali dentro eu convivi com muitas pessoas diferentes e culturas diferentes, formas de pensar diferente, eu tinha que aceitar isso ali. Quando você para pra pensar, rapaz, mas que idiota que eu era, que besta, que tolo, que animal, vou dizer assim, animal irracional[...]**A minha formação enquanto técnico, para mim, em relação ao que tinha naquela época, porque agora acredito que está bem melhor, porque tem mais estruturas,** tem mais pessoas, tem mais técnicos[...] Mas, para aquela época, do jeito que estava o Instituto, a minha formação foi muito boa, como técnico e como pessoa. Sai de lá um ser humano totalmente diferente (Samuel Veloso da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala explicita a importância da formação a partir da realidade dos territórios e que contemple o processo histórico dos sujeitos que vivem no campo, que estão organizados, suas lutas e conquistas, como exemplo o IFPA-CRMB. Evidencia a concretização de objetivos do PPC, apresentados no segundo capítulo, a partir do subitem 2.5.2, sobre a formação técnica profissional, bem como a essência da proposta pedagógica da Educação do Campo, conforme análises do primeiro capítulo, que define uma pedagogia que é capaz de considerar todas as dimensões da formação humana e de proporcionar espaços educativos capazes de envolver o trabalho, a cultura e a história do povo do campo. Samuel reside no Assentamento e continua desenvolvendo o seu trabalho no lote:

Fotografia 50 - Produção de jambu no lote de Samuel

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

A família do egresso tem boa produção de hortaliças, porém o principal é jambu e vinagreira, que comercializam aos sábados na Feira do Agricultor do Sindicato, na Velha Marabá. Como afirma:

> **O forte de onde tiro a renda mesmo é horticultura.** Agora estamos entrando nas aves, porque aqui a gente já cria, mas é da família. Eu quero criar uma coisa minha e da minha esposa, para cuidar e dar a ração do jeito que eu quero, tudo ajeitadinho, nos meus cuidados e **também trabalho com suínos, só que os suínos agora vou querer dá um tempo dele e focar mais nas aves** (Samuel Veloso da Silva, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso).

Samuel foi um dos contemplados pelo projeto de extensão na criação de suínos[187], como forma de fomentar o trabalho e desenvolver pesquisas nos lotes. Devido os custos, as pocilgas organizadas pelos camponeses ainda são em formato rústico, como demonstra a imagem a seguir:

Fotografia 51 - Criação de suíno no lote do Samuel

Fonte: Pesquisa de campo, julho de 2019.

São atividades desenvolvidas no lote e que foram potencializadas através do "Tempo Comunidade" de acordo com a realidade de cada comunidade. Samuel continua seu trabalho como uma das opções, afirma: **"[...] Olha, eu já trabalhei como técnico na Assistência Técnica 03 meses. Só que eu não me dou com esse negócio, não. Trabalhar empregado não é da minha natureza, não dá certo comigo[...]".** Além de atuar no lote, vem divulgando sua especialidade (avicultura; suinocultura; apicultura; plantio de frutíferas e tratos culturais)

[187]A Extensão criou um projeto **"Suíno rotativo".** O estudante recebia uma matriz prenha, quando ela parisse e desmamasse os filhos iam ficar com o estudante e a matriz retornava para o Campus, para ser repassada prenha para outro aluno. Em função de ter aparecido enfermidade no plantel foi preciso interromper o projeto. 08 alunos foram contemplados, alguns tiveram dificuldade em levar adiante o projeto. Segundo Carlos Batista, técnico da Extensão, a proposta é retomar o projeto quando tiver condições de dar continuidade, pois ele avalia de extrema importância e de grande positividade. (Informações de Carlos Batista, técnico da Diretoria de Extensão do IFPA-CRMB, em 22 de março de 2021, via telefone).

enquanto técnico, via redes sociais, como estratégia de desenvolver assistência técnica de forma autônoma.

Além de Samuel, Vagner continua trabalhando no lote, no Acampamento do Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) João Canuto, no Município de Xinguara, em uma área com mata que ainda vivencia bastante disputa. Para ele a formação do IFPA-CRMB:

> Contribuiu muito, porque além de implantar tudo aquilo que eu aprendi, **eu acabei desenvolvendo algumas técnicas, fazendo observação no meio da natureza,** observando o solo, o comportamento dos insetos, dos pássaros, das árvores, da vegetação secundária permanente e também algumas atividades que a gente vai tendo, isso serve também de inspiração para a gente dar a volta por cima e acabar desenvolvendo uma solução para suprir aquela necessidade, que a gente acabou se enquadrando (Vagner Pereira Arrais, turma 2009, 35 anos, entrevista cedida em 22 de junho de 2019, grifo nosso).

Sempre atuou a partir dos princípios da agroecologia e investiu em atividades de produção de mudas, instalando viveiros, momento que criou "engenhoca" para encher saquinhos de mudas de forma mais rápida, além de desenvolver uma máquina de quebrar castanha-do-Pará. Segundo ele, enfrentou diversos problemas, principalmente com a invasão do fogo, perdendo seu plantio de culturas permanentes.

Fotografia 52 - Queimadas no Acampamento PDS João Canuto- Xingura (Lote do Vagner)

Fonte: Vagner Pereira, 2018

Essa imagem é das queimadas de 2018, porém em 2020, o lote sofreu outro ataque de fogo; de acordo com informes de Vagner por telefone: **"Lá no assentamento teve um fogo incontrolável novamente, e nesse meio meu lote não ficou intacto. Então acabamos em**

mais outro prejuízo, e algumas máquinas do nosso trabalho foi queimada, inclusive a máquina de cortar castanha" [...] (08 de janeiro de 2021).

Segundo ele, existe um processo de disputa entre grupos, pois a maioria quer vender a terra e estes impedem o avanço da produção de culturas permanentes. **"Lá (no Acampamento) tem um grupinho isolado que fazem isso com objetivo de dá prejuízos e as famílias venderem a terra e nessa ocasião eles fazem um tipo de "corretagem" com oportunismo casual. Só que não desisto, não."** (Vagner Pereira Arrais, 08 de janeiro de 2021).

O fogo destrói desde o trabalho de investimento no viveiro, na produção de mudas, ao plantio e todo um trabalho das famílias que desejam permanecer no espaço. A área ainda tem muita castanha e a disputa se dá pela exploração da madeira. Mesmo com todos os problemas, Vagner investiu em produção de mudas e continua investindo:

Fotografia 53 - Viveiro de produção de mudas no PDS João Canuto- Xinguara (lote do Vagner).

Fonte: Vagner Pereira, 2018.

Investir na produção de mudas e plantio de culturas permanentes, numa área em constante disputa, é um grande desafio, mas as famílias continuam resistindo e enfrentando as atrocidades. Assim como Vagner, outros egressos vivem em áreas de constantes conflitos, mas

continuam no lote e desenvolvendo atividades nos Municípios, como é o caso de Vancivagner, que está no Acampamento Dina Teixeira, município de Canaã dos Carajás, território de disputa com a empresa Vale S.A. Mesmo diante dos conflitos, segue fazendo seu trabalho, não apenas no lote:

> [...] No município que eu moro é Canaã dos Carajás, eu estou ajudando gente de dentro da Secretaria de Agricultura, acompanho o projeto, acompanho o plantio, sempre me ligam, me pedem opinião, eu vou lá e olho[...] então, assim, sempre estou lá, eu sempre falo: olha, se precisar da ajuda de um técnico eu estou aqui. Se precisar da ajuda de um companheiro eu estou aqui. Então assim, eu estudei para ter o conhecimento, mas esse conhecimento também não é só para mim, entendeu, esse conhecimento é para ensinar, para eu fazer, entendeu, desenvolver esses trabalhos. (Vancivagner Silva Evangelista, turma 2009, 27 anos, entrevista cedida em 29 de julho de 2019).

O egresso, além de contribuir com as atividades do Município, participa do Coletivo de Juventude do MST, além de produzir em seu lote desde horticultura às culturas permanentes.

Fotografia 54 - Plantio no Acampamento Dina Teixeira- Canaã dos Carajás (lote do Vancivagner)

Fonte: Arquivo de Vancivagner, 2019.

No início desse capítulo muitos declararam as suas expectativas de poder atuar como técnico e desenvolver a assistência técnica, no entanto os caminhos dos egressos são diversos e ainda o espaço está cada vez mais está limitado. Para Weliton (Pedão)[188], egresso da turma 2015 e militante do Coletivo de Juventude do MST, **"[...] Tem um coletivo de alunos que vai bem, acreditam que o CRMB é o melhor lugar do mundo, porque ele quer terminar e ter um certificado para trabalhar na empresa, e tem uma perspectiva dos alunos que querem voltar por lote[...]".** Boa parte retorna para o lote na perspectiva de qualificar a produção. A opção dele foi trabalhar no lote de seu pai, no Acampamento Dalcídio Jurandir, que passa por um processo de ameaça de despejo, mas continua militando no Coletivo de Juventude.

Dentre as diversas atividades que desenvolve no acampamento, a coleta de castanha é uma das mais importantes:

Fotografia 55 - Coleta de castanha-do-Pará no Acampamento Dalcídio Jurandir

Fonte: Welinton (Pedão), 2020.

Essa atividade faz parte do processo de resistência das famílias que permanecem na área há mais de 10 anos e tem um sistema de produção organizado que atende o município de

[188]Atualmente mora e trabalha no lote de seu pai, no Acampamento Dalcídio Jurandir (mais de 12 anos de existência), Município de Eldorado do Carajás, território que está sob ameaça de despejo desde 2019. Em maio de 2021, de acordo com informação via telefone, Pedão começou uma campanha de arrecadação de recursos para instalação de energia elétrica no lote para melhor viabilizar o trabalho com armazenamento de polpa de frutas e desenvolver outros trabalhos. Alguns lotes do acampamento ainda não dispõem de energia elétrica. Essa ainda é uma realidade em muitos territórios da região Sudeste do Pará.

Eldorado do Carajás. Muitos egressos continuam no lote desenvolvendo seu trabalho, alguns atuando em empresas e/ou Associações, Sindicatos. Mas, outros destacaram a importância da formação para continuidade dos estudos ingressando nas Universidade e/ou mesmo no Instituto Federal:

> Eu também **avalio como positiva a experiência do Campus porque hoje me sinto um indivíduo capaz de passar num vestibular , capaz de fazer uma prova de concurso e ter uma nota boa**, tipo, eu já estou estudando na UNIFESSPA, estou fazendo Educação do Campo, Albertina (egressa) fazendo Agronomia, a gente vê técnicos, alunos que estudaram no Campus se destacando nessa área, tanto o Lucas passou em primeiro lugar para Educação do Campo no Instituto, agora, a Midian, também está dentro, a gente vê todos **se envolvendo em cursos superiores ou até mesmo trabalhando na área ou em outra coisa que tenha afinidade.** Eu avalio de uma maneira bem positiva o Ensino Médio, foi muito bom, quase todos os professores ou todos os professores tinham mestrado e doutorado[...] (Weverton Matheus Colho da Silva, turma 2014, 24 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

A continuidade dos estudos não interrompeu a relação e o trabalho no lote, como bem apresentado no perfil dos egressos no início desse capítulo. De modo geral, a partir das falas dos egressos, a formação do curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio contribuiu para a atuação técnica das mais variadas formas, seja através de Empresas; Cooperativas; Associações e Sindicatos, mas principalmente o trabalho no lote junto à família. Não se limitou apenas ao conhecimento técnico. Evidencia a concepção de formação integral que articula o científico-tecnológico ao conhecimento histórico social, como refletido no capítulo primeiro a partir das análises de Frigotto e Ramos (2012, p. 15), sobre os "[...] fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos" que permitem desmitificar o senso, visando apenas atender o mercado e a demanda das grandes empresas, ainda muito presente na concepção dos Instituto Federais.

3.10 Política dos egressos do IFPA-Campus Rural de Marabá: Algumas propostas dos sujeitos da pesquisa

Considerando que o estudo desse trabalho envolve diretamente os egressos do IFPA-CRMB e a instituição está discutindo e estruturando uma política para egressos, esse subitem tem como objetivo trazer algumas reflexões apontadas pelos sujeitos entrevistados. Além das reflexões, os egressos apontaram algumas propostas na perspectiva do "desenvolvimento" da agricultura familiar camponesa a partir do processo de formação técnica desenvolvida pelo IFPA-CRMB.

O Conselho Superior (CONSUP) do IFPA, através da resolução de nº 328 de 10 de julho de 2017, define a política institucional e regulamenta as atividades, bem como os procedimentos gerais do Programa de Atendimento aos Egressos de âmbito institucional.

De acordo com a Resolução, a política fundamenta-se em 06 (seis) princípios, que envolve: I) Valorização do profissional; II) Relacionamento contínuo; III) Educação continuada; IV) Compromisso; V) Avaliação e autoavaliação institucional pelo profissional formado; VI) Atuação sistêmica na gestão e produção do conhecimento institucional.

São vários os objetivos propostos a serem realizados na política dos egressos, dentre eles: promover a integração do IFPA com a comunidade externa, através de estudos, pesquisas e encaminhamento ao emprego; disseminar cultura; incentivar implantação de programas voltados a produção do conhecimento profissional, entre outros.

Quanto às dimensões políticas de atendimento aos egressos, destacamos uma: "II-Relação entre o Egresso e o Mundo do Trabalho que diz respeito às questões pertencentes à sua atuação profissional, assim como as suas possíveis mobilidades profissionais e interações com o setor produtivo" (IFPA, 2017, p. 05) A partir dessa resolução regulamentou-se o Programa de Rede de Observatório do Mundo do Trabalho (Pro-OMT).

De acordo com o Boletim nº 01 (IFPA-CRMB, 2020, p.08), o Observatório do Mundo do Trabalho "[...] é um espaço estruturado que articula, integra e realiza estudos sobre o mundo do trabalho, e a Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), propondo um elo entre a instituição e o seu território." Este articula-se em rede com propósito de desenvolver estudos, pesquisas e orientar as ações integradas a partir da integração entre ensino, extensão e pesquisa no mundo do trabalho, definido como rede OMT (IFPA-CRMB, 2020, p.08).

O objetivo da rede é desenvolver a atuação do ensino em sintonia com o desenvolvimento local sustentável, fundamentado nas demandas sociais e produtivas, com finalidade de construir uma base dados e contribuir na produção do conhecimento na relação trabalho-educação (IFPA-CRMB, 2020 p. 08). A rede OMT está organizada de forma central e local.

O IFPA-CRMB realizou três encontros dos egressos: O I no dia 10 de novembro de 2018, no Campus; o II dia 30 de novembro de 2019, no Centro de Formação Cabanagem em Marabá. O III foi nos dias 03 e 04 de dezembro de 2020, este em formato virtual, devido à pandemia. Um dos objetivos dos encontros é contribuir com o OMT, através das informações sobre a atuação dos egressos no mundo do trabalho.

O I encontro teve como objetivo principal discutir a política em construção, além de proporcionar espaço de socialização das atividades desenvolvidos pelos egressos, com um momento de reflexão em grupo sobre o percurso formativo. No primeiro momento, a coordenação do evento apresentou a política que a instituição começou construir; no segundo uma roda de conversa com os sujeitos egressos de diversos cursos e no terceiro atividade em grupo para avaliar o percurso formativo.

Fotografia 56 - I Encontro dos Egressos do IFPA-CRMB, 30/11/2019- Roda de conversa para socialização das experiências dos egressos[189]:

Fonte: Luana Shifer, 2018.

Esse foi um momento fundamental do encontro, pois os egressos expuseram as experiências vivenciadas no trabalho e/ou continuidade dos estudos. A política dos egressos é de fundamental importância para o avanço da formação. Na pesquisa de campo, quando indagados se tinham conhecimento, 100% dos egressos afirmaram não conhecer. Alguns ouviram falar dos encontros e outros participaram dos encontros.

> A gente foi para o Encontro dos Egressos, foi um encontro muito bonito, ele meio que confortou as nossas expectativas, depois que a gente **saiu do Campus a gente ficou se perguntando, e agora, o que vai acontecer? Estamos todos formados, não tem trabalho,** a perspectiva de 80% da turma passar quase quatro anos estudando sem ter nenhuma forma de remuneração, quase 200 jovens sempre se perguntavam e quando a gente sair daqui em que a gente vai trabalhar? Pergunta que é sempre feita. **A instituição sempre trabalhava com a gente na questão de retornar para a comunidade e ajudar tanto a família como a comunidade** em si, mas jovem é aquela coisa, é um ser dialético, ele fica sempre imaginando o que vai acontecer. **No Encontro dos Egressos a gente esteve vendo que a instituição ela não se preocupa só simplesmente em formar, mas como estão os sujeitos na área do trabalho,**

[189] Mesa composta por egresso do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio; Licenciatura em Educação do Campo (primeira turma); Licenciatura em Educação do Campo (primeira turma); e Especialização em Educação do Campo.

> como estão inseridos, se estão envolvidos diretamente com alguns movimentos sociais, como está se dando o processo (Ismael Rocha Xavier, turma 2014, 25 anos, entrevista cedida em 27 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala evidencia a angustia de muitos egressos na pós-formação, ou seja, sobre a atuação profissional. A inserção dos técnicos através da assistência técnica na região permeou muitos debates na instituição, principalmente na perspectiva de contribuir com o "desenvolvimento" das Comunidades em relação à produção. É uma preocupação também demonstrada pelos gestores, mas que não é tão fácil de resolver. Por isso, a vinculação com a terra, o lote e o trabalho da agricultura familiar camponesa se fazem importantes, pois assim é possível garantir a qualificação do trabalho desses sujeitos. Esse debate tenso também é permanente no Campus, como evidenciado no capítulo segundo, a partir das falas dos professores no subitem 2.5.2, quando trata do percurso formativo relacionando com o trabalho e as experiências desenvolvidas, seja no âmbito interno, nos espaços das UNIEPEs, ou nos territórios de origem dos estudantes.

O encontro dos egressos abriu diversas possibilidades:

> Eu gostei bastante porque nos aproximou mais do Campus mesmo depois de termos concluído e poder acolher novamente os egressos e a proposta é tentar incentivar mais a participação dos egressos com o Campus, essa questão de compartilhar o que cada um está passando agora e como pode ajudar um ao outro mesmo depois de concluído o curso (Wolloce Bruno dos Santos Oliveira, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 05 de agosto de 2019).

A realização dos eventos é importante para manter o vínculo e fomentar a articulação dos egressos, além de continuar com as reflexões e problematizações que envolvem o projeto de campo, a atuação profissional dos técnicos e sua contribuição de forma direta nesse processo; bem como o Campus pode continuar investindo a partir de sua missão na região Sudeste do Pará com objetivo de viabilizar avanços em nível de pesquisa, mas também das experiências de projetos envolvendo os princípios da agroecologia, uma vez que no PPC ao tratar do perfil egresso, como explícito no segundo capítulo, no subitem 2.5.2, que trata da estrutura do percurso formativo.

Além da afirmação da importância dos encontros, os entrevistados apontaram diversas propostas que podem ser analisadas pela instituição como viáveis ou não:

> **O Campus por toda a proposta política que ele tem ele deveria ter um sistema que o aluno ao sair do Campus ele passasse no mínimo seis meses como trabalho, não diria voluntário, diria um trabalho remunerado** de certa forma para escolher uma área que ele tem afinidade para poder está aprofundando mais, porque quando... realmente só percebe o déficit na educação quando vai para a prática e às vezes vai

> pôr em prática na tua comunidade encontra algumas dificuldade e não tem certos subsídios para suprir essa dificuldade que tem[...]**Tem muitos técnicos no campo que já formou três turmas, está com mais três lá dentro e não tem um aluno trabalhando dentro da Escola. Então, uma coisa que fica a se pensar isso, contrata técnicos de fora enquanto eles formam um bocado. Não tem lógica esse sistema que a Escola tem. Eu entendo que é burocrático, que tem toda uma coisa mais perde o sentido da Escola, ela forma indivíduos e não coloca os mesmos para trabalhar. É até uma crítica que eu já fiz com a Escola sobre isso** (Danilo Colho Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

A proposta é um desafio, pois como aparece na fala, a burocracia é um dos impedimentos para alguns encaminhamentos. Mas, através da Assistência estudantil e de um convênio junto às Prefeituras (muitos já existem), é possível viabilizar a inserção dos egressos em algumas atividades e até mesmo atuar em escola, por exemplo a Escola Carlos Marighella, do Assentamento 26 de Março[190], que conseguiu através da Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de Marabá a contratação de um técnico para atuar junto aos professores, o qual organizou não apenas a horta, mas também contribuiu com o currículo.

A inserção de técnico em agropecuária nas escolas do campo é de fundamental importância para lidar com propostas de hortaliças, já que a maioria desenvolve essa atividade, mas também contribui para ações do currículo integrado, assim como ocorreu na Escola Luis Carlos Miranda, do Acampamento Hugo Chavez, no município de Marabá-Pará, em 2015, antes do violento despejo[191]. Francisdércio (antes de sua enfermidade), egresso da turma 2009 foi contratado pela Prefeitura Municipal de Marabá e desenvolveu um trabalho junto aos professores com a disciplina agroecologia. Como experiência implantaram uma mandala com apoio da Diretoria de Extensão do IFPA-CRMB, através da participação dos estudantes da turma 2014, conforme imagens a seguir:

[190] Ver o histórico do Assentamento, no segundo capítulo, no subitem 2.3.2.1 “Assentamento 26 de Março: do polígono dos Castanhais à produção da agricultura familiar camponesa”.

[191] Acampamento Hugo Chávez, localiza-se no Município de Marabá-Pará. As famílias campadas sofreram um violento despejo no dia 04 de junho de 2018, quando a polícia entrou de surpresa na área e queimou os barracos, toda a plantação das famílias, os animais e perseguiu os militantes. As famílias atualmente estão dividindo uma área com o Acampamento Helenira Resende, na BR- 155. A Escola continua pelo Município de Marabá, mas a contratação de um técnico foi interrompida.

Fotografia 57 - Implantação da Mandala no Acampamento Hugo Chavez, sob coordenação do Francisdércio

Fonte: Renan Cunha, 2015.

Fotografia 58 - Implantação da Mandala no Acampamento Hugo Chavez, sob coordenação do Francisdércio

Fonte: Renan Cunha, 2015.

As experiências apresentadas são exemplos da possibilidade de inserção dos egressos em vários espaços, um deles, nas escolas do campo para avançar no debate, na reflexão e nos estudos sobre a produção dos alimentos, a organização do território, bem como a comercialização, além de potencializar a reflexão na relação educação-trabalho. Vale ressaltar que essas atividades desenvolvidas são discutidas com a comunidade e tem a participação direta da Coordenação do Acampamento e/ou Assentamento.

Essas atividades evidenciam também a importância da continuidade da relação do IFPA-CRMB direta com os egressos e com os demais sujeitos dos territórios camponeses, envolvendo os estudantes em curso na perspectiva de viabilizar ações executáveis ao projeto da

agricultura familiar camponesa. Esses exemplos aqui expostos, coadunam com as falas de todos os sujeitos entrevistados, como os professores e Movimentos Sociais do Campo, analisadas no segundo capítulo, principalmente no subitem 2.5.7, que trata do IFPA-CRMB e o "desenvolvimento" dos assentamentos de reforma agrária, bem como as falas dos egressos expostas no terceiro capítulo, quando expõem seus anseios em relação ao papel e a importância dessa instituição para a região Sudeste do Pará.

O IFPA-CRMB, através do Observatório do Mundo do Trabalho, precisa aprofundar a reflexão na construção da política dos egressos a partir dos territórios e analisar quais os pontos fortes e as viabilidades possíveis na articulação com outras instituições da região, seja na área da pesquisa ou da extensão para gerar resultados concretos. Nesse sentido, é importante considerar as experiências já desenvolvidas nos territórios, avaliar e propor alternativas que condizem com a realidade em que a instituição está inserida.

Para os entrevistados, o IFPA-CRMB é de fundamental importância para a formação de técnicos, mas precisa investir mais na verticalização, principalmente com ofertas de novos cursos:

> Para mim, eu acho que o **Campus está no caminho da mudança abrindo cursos superiores, porque assim ele vai ter a inserção de egressos**. Para mim ainda falta **Agronomia, mas eu tenho muita vontade e Medicina Veterinária**. A questão interessante, que acharia bom, é o trabalho egresso porque, instigar o egresso a está participando as atividades do Campus, tipo uma atividade que eu gostei muito e avalio de uma maneira muito positiva, mesmo com erro grotesco na data marcada, que era a **data do ENEM, foi o encontro de egressos e eu gostei muit**o, foi uma experiência, conheci gente da turma 2009 estava trabalhando, gente da turma 2014 que estava trabalhando, a maioria que não estava, mas a gente conseguiu compartilhar experiências e foi uma coisa bem legal[...] (Weverton Matheus Colho da Silva, turma 2014, 24 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

Observa-se a importância do encontro dos egressos como espaço de socialização, de conhecer pessoas de outras turmas e compartilhar as vivências, porém é preciso o cuidado com as agendas, pois o ENEM é um momento em que a maioria está envolvido. Outro fator relevante exposto pelo egresso é sobre a ampliação de cursos ofertados pelo IFPA-CRMB. Existe um anseio em torno da criação do curso de Medicina Veterinária, a proposta encontra-se no MEC desde 2018, houve um levantamento da demanda junto aos sujeitos do campo e uma audiência pública em Marabá realizada pela instituição, porém ainda sem aprovação do MEC. Outra demanda que aparece na fala, não apenas do Weverton, é sobre a oferta do curso de Agronomia, porém ainda não aparece como prioridade do IFPA-CRMB[192].

[192] Destacar aqui que várias reflexões, através do CONDIR, já foram feitas sobre criação do curso de agronomia, porém um elemento que impede a viabilidade é por já existir o curso na UNIFESSPA, por isso o IFPA-CRMB vem procurando priorizar outras demandas levantadas pelos sujeitos do campo. Vale ressaltar que o curso de

A partir das falas se evidencia a importância da continuidade da formação dos egressos na área das agrárias. Além de cursos superiores, apontaram propostas de qualificação:

> **A política dos egressos é certa, é louvável, só que ela só tem um público, por exemplo na política dos egressos a gente acha que poderia ter especializações para os técnicos, que se formou no Campus, por exemplo, nós tivemos várias disciplinas, apicultura, piscicultura, suinocultura, avicultura, manejo florestal, bovinocultura. Tem nas roças cultivos anuais, cultivos permanentes e frutíferas, tudo isso construído com todas as dificuldades construídas juntamente com os alunos [...]**acho que teria que ter uma política de especialização dos técnicos[...] (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

Essa proposta apresentada atende a uma demanda dos egressos que, após o curso estão imersos no trabalho nos seus lotes, e tem dificuldades em dar continuidade aos estudos, conforme apresentado no perfil, no início deste capítulo. Weliton Pereira, o Pedão, é um deles, mas este se dispõe a aprofundar conhecimentos para continuar atuando na comunidade e no Coletivo de Juventude.

Na linha de contribuir com o trabalho da juventude nos Assentamentos de Reforma Agrária, Eldelan propõe sobre a política do egresso:

> [...]Por exemplo, a gente tinha proposta de implementar **Associação e Cooperativa, uma coisa que o Coletivo de Juventude está querendo criar, é uma Cooperativa, porque a nossa Associação ela está inadimplente e aí uma Cooperativa que nós criássemos nós também** botaríamos as nossas políticas, do que a gente queria, só que nós temos muita dificuldade de criar, mesmo sabendo, tendo acesso às informações, mas tem que ter alguém que nos oriente[...]Precisa ser avaliado e é uma coisa que a gente não consegue avaliar (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

A matriz curricular do curso oferta a disciplina de Cooperativismo, porém a proposta apresentada exige um trabalho maior, requer reflexões junto ao Coletivo de Juventude, onde os sujeitos nos seus territórios de origem, analisam as questões pertinentes e viabilidades de criação ou não desses espaços, pois envolve desde a produção à comercialização dos produtos das comunidades. A criação de cooperativas pode contribuir com maior organização da produção para a comercialização, pois ainda se configura como um desafio sobre o trabalho do egresso e os espaços das feiras.

O relato deixou evidente a necessidade de aprofundar os estudos sobre a criação de cooperativas, que pode se dar através da disciplina, mas também de ajudar a criar esses espaços

---

Agronomia da UNIFESSPA não é alternância pedagógica, por isso alguns egressos ficam inviabilizados de cursar.

nos territórios camponeses com a inserção dos estudantes, egressos e representantes dos Movimentos Sociais. Essa proposta pode ser inserida com mais detalhes a partir das pesquisas do Tempo Comunidade para a elaboração dos produtos, ambos apresentados no segundo capítulo a partir do subitem 2.5.3, que trata especificamente da estrutura do percurso formativo, conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso. Assim como a inserção de demais propostas, como apresenta o fragmento a seguir:

> [...]é pensar essa relação do egresso não só com a comunidade, **mas com os alunos que vem, se vem alguns estudantes da minha comunidade porque não eu atuar como colaborador deles, só que para isso precisaria ser mediado pelo Instituto, está acompanhando, está falando como são as primeiras pesquisas, auxiliar nas socializações. Isso é uma proposta que eu acho interessante, inter-relacionar no Tempo Comunidade, o egresso parte do conhecimento que ele já tem para auxiliar os outros, os que estão chegando na Comunidade.** Nesse sentido, também na perspectiva de tentar estruturar algumas **Cooperativas de Jovens** com curso de formação. Porque a gente ver muitos jovens saem e acabam não conseguindo se organizar, porque a gente sabe que o jovem hoje não só na comunidade rural, ainda predomina aquela **ideia de que ele é futuro, então por mais que ele tenha boas ideias, que trabalhe bem, mas ele sempre será visto como futuro,** então ele não consegue assumir uma Associação na comunidade, ele não consegue ser tido como sócio, mesmo que participe de todas as reuniões. Então, talvez uma alternativa que a escola poderia trabalhar junto com esses egressos, **com atuação mais de extensão na comunidade era de contribuir, de estimular a formação de Cooperativas** (Rafael Baião Correia, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019, grifo nosso.)

Essa proposta explicitou a importância de organizar espaços de interação entre os estudantes em curso e os egressos, oriundos das mesmas Comunidades, seja no momento de realização das pesquisas do Tempo Comunidade e/ou desenvolver experiências com as famílias de maneira que possa envolver o ensino, a pesquisa e extensão. Proposta de grande potencial a ser pensada e planejada não apenas através política do egresso, mas a ser incorporada na realização do percurso formativo como uma maneira de avançar nas ações do Tempo Comunidade, além de proporcionar uma maior integração, considerando que vários foram os desafios apontados no segundo capítulo a partir do subitem 2.5.3 (da estrutura do percurso formativo), tanto pelos professores, quanto pelos representantes dos Movimentos Sociais ao abordar sobre Tempo Comunidade quando se referiram à integração e ao acompanhamento.

A fala evidenciou a importância e o reconhecimento do jovem enquanto sujeito pensante, que é capaz de planejar, executar e coordenar ações diversas nos seus territórios. Esse desafio aparece no capítulo primeiro, a partir das análises de Castro (2005; 2016), sobre os dilemas vivenciados pelos jovens no campo, a falta de espaço e como aos poucos a partir da organização vai conquistando e a categoria *juventude e políticas públicas* ganha espaço no

cenário nacional. O debate "entre o ficar e sair" sempre pertinente nos diversos períodos históricos.

As proposições apresentadas até aqui sobre a política dos egressos, a partir dos entrevistados apontaram para o avanço e reconhecimento do trabalho do jovem enquanto técnico em agropecuária, principalmente em seus territórios de origem, que vai desde o aprofundamento dos estudos, suas especialidades, fomentar experimentos embasados nos princípios da agroecologia, com acompanhamento da Diretoria de Extensão, bem como organizar um mapeamento da atuação dos sujeitos, sejam os estudantes em curso e/ou egressos; além de maior aproximação do IFPA-CRMB junto às Comunidades, Assentamentos e Acampamentos. Questão essa, que apareceu com maior intensidade nas falas dos professores, representantes dos Movimentos Sociais do campo e pelos egressos que serão abordadas a seguir.

3.11 IFPA-Campus Rural de Marabá: da sua importância para o "desenvolvimento" dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades rurais[193] a partir do olhar dos egressos

Considerando o processo histórico do IFPA-CRMB e sua importância para a formação dos sujeitos do campo, a questão e os objetivos da tese apresentados na introdução desse trabalho para a pesquisa que foi realizada com os sujeitos (dirigentes dos Movimentos Sociais do campo; professores e egressos) envolvidos no processo de formação dessa instituição de ensino, bem como o seu papel na região Sul do estado do Pará; esse subitem pautou-se nas reflexões sobre a importância dessa instituição de ensino e sumariamente como pode contribuir para o "desenvolvimento" dos territórios a partir do investimento na agricultura familiar camponesa.

O IFPA-Campus Rural de Marabá é uma instituição que tem um histórico político-social com uma missão bem definida pelos sujeitos que lutaram e conquistaram para criação e desenvolvimento da formação de jovens oriundos do campo, como apresentado anteriormente no segundo capítulo, a partir do subitem 2.5, cuja missão e objetivos são bem definidos através dos documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional; o Plano de Desenvolvimento do

[193] O histórico dessa Instituição apresentado no capítulo segundo explicita de forma clara a sua missão que é atender as populações do campo, que não se restringe aos camponeses, nem as áreas de Assentamentos de Reforma Agrária, porém considerando os sujeitos que foram entrevistados a pergunta limitou-se ao público e os territórios dos quais são oriundos. Entende-se a sua amplitude do seu objetivo geral, conforme PPP e PDI.

Campus (PDC); o Projeto Político Pedagógico do IFPA-CRMB e o Projeto Político Pedagógico do Curso. Os fundamentos foram considerados e evidenciados por todo o percurso da pesquisa de campo através dos entrevistados.

A aplicação do percurso formativo e suas contribuições para a atuação técnica profissional dos egressos foi uma das principais reflexões apresentadas pelos sujeitos entrevistados na pesquisa de campo. Compreendendo a complexidade e a estrutura do Campus, na região Sudeste do Pará, os egressos foram indagados sobre a importância do IFPA-CRMB e como este pode contribuir mais com o "desenvolvimento" dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Rurais frente à sua missão.

Todos os entrevistados afirmaram o quanto o IFPA-CRMB é importante para a região Sudeste do estado do Pará, pois esta instituição tem feito muito através da formação dos jovens oriundos do campo, a qual tem um papel fundamental e que pode contribuir mais em relação a agricultura camponesa familiar:

> É de **grande importância, não só para o desenvolvimento da agricultura camponesa, mas também para o desenvolvimento da região como um todo,** fazendo **com que os jovens do campo voltem a querer morar no campo** e dar continuidade as atividades de seu país, que hoje é uma triste realidade a evasão rural dos jovens para a cidade e o enfraquecimento da agricultura familiar na região (Jonas Gonçalves Chaves, turma 2009, 24 anos, entrevista cedida via e-mail no dia 31 de agosto de 2019, grifo nosso).

O relato evidencia a importância da relação entre o estudo e o trabalho, estes vinculados diretamente com o campo. Outro fator relevante é a permanência dos jovens na área rural, um debate sempre presente, analisado no primeiro capítulo, principalmente a partir de Castro (2005), no subitem 1.8, no qual envolvem questões diversas, por exemplo, seus sonhos, desejos e trabalho. A inserção dos jovens nos diversos espaços dos seus territórios de origem vai ressignificando a dinâmica em relação ao estudo e ao trabalho.

Vale ressaltar que o IFPA-CRMB provocou o retorno de vários jovens aos estudos, como ficou evidente principalmente nas turmas 2009 e 2014, já que muitos estavam sem opção de espaço para dar continuidade nos seus locais de origem, uma vez que na região ainda é muito grande o limite de escolas no campo que atendem ao ensino médio, fato este que exige o deslocamento para outras comunidades ou mesmo à sede do Município. O IFPA-CRMB abriu não só a possibilidade da escolarização, mas fomentou a relação educação-trabalho através da Alternância Pedagógica.

> O Campus Rural de Marabá ele foi construído dentro de um Assentamento, do "26 de Março", ele tem um papel muito **fundamental no meu ponto de vista e para melhorar, na minha opinião, poderia expandir**. Mas com a política atual, não vai ser possível, inclusive o Bolsonaro está cortando as verbas, mas na minha opinião, no meu ver é expandir o Campus (Nicolas Gama Sá, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 30 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala reafirma a importância do IFPA-CRMB que está localizado dentro de um assentamento de reforma agrária, como contextualizado no segundo capítulo, no subitem 2.3..2.1, trata do território que foi parte do polígono dos castanhais, onde hoje é um espaço de produção da agricultura familiar camponesa, sendo está uma instituição de grande relevância para e região Sudeste do estado Pará no processo de formação do jovem camponês.

A expansão das atividades educativas do Campus tem sido um desafio em vários sentidos, principalmente pela política de investimento, que impedem os avanços na criação de cursos e mesmo na ampliação das atividades e relações com as famílias em todos os territórios. Ainda que haja todos os limites, os egressos afirmaram que a instituição poderia contribuir mais. A fala recorrente é que a instituição precisa estar mais próxima das áreas de Assentamentos e Comunidades para desenvolver mais pesquisas e atividades com as famílias.

> **Mais interação com os Assentamentos**. Mais interação e não focar apenas nos Assentamentos onde tem a maioria dos alunos, porque eu já vi muita gente, até da minha própria comunidade, reclamava porque no final... tinha que ter as visitas dos professores e muitas vezes não tinha essas visitas, e aí, a galera reclamava muito. A escola tem **que abranger mais isso, a questão das visitas, da interação com a comunidade[**...] (Carlos Henrique Oliveira da Silva, turma 2015, 21 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

Essa interação a qual se refere o egresso está vinculada ao acompanhamento do "Tempo Comunidade", pois é o momento que pode criar o elo entre as famílias a partir das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Vários desafios foram apontados tanto pelos professores, representantes de Movimentos Sociais, bem como pelos egressos, quanto ao percurso formativo:

> Eu acho que **deveria ter mais visitas nos Assentamentos, era uma coisa que a gente cobrava muito dentro da sala de aula,** era isso, porque aqui a gente fica muito preso, só a quadro a pincel. Eu acho que você saindo, o externo, o lá fora, tem tanta coisa boa pra te ensinar, e nas poucas visitas que a gente tinha, era uma coisa totalmente diferente, a gente se deslumbrava com tanta coisa, que tinha de inovação, e que a gente aqui dentro estava um pouco meio preso, disso. **Então, eu acho que o Campus pode evoluir mais nisso, mais visitas técnicas, mais dia de campo. A gente veio fazer mais visita técnica, quase no terceiro ano, que foi quando a gente foi fazer com aquele Rural Sustentável, quando a gente teve mais e aquilo pra gente foi uma maravilha**, a gente sair daqui e ir ali no Tião do Cupu, ir na Vila Primeiro de Março. Pra gente era uma coisa deslumbrante, porque até da gente sair daqui já era bom. E a

> gente sair com aquele povo que entendia algo mais, conversar com os produtores isso era tipo o reflexo do que a gente vai ver agora, porque a gente estudou isso tudo, então a gente vai ter que saber como se comunicar com o produtor, como chegar na propriedade, então era um incentivo pra gente e eu acho que o Campus está um pouquinho falho, só nessa parte, que ele deveria melhorar mais com mais dias de campo[...] (Fabiana Soledade Brito, turma 2015, 22 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

Dessa maneira, volta-se à questão das visitas técnicas e o dia de campo, como um diferencial qualitativo, uma vez que que essas atividades possam ser desenvolvidas nas áreas de Assentamentos e não apenas em empresas e/ou fazendas, mas em lotes dos camponeses, sendo estes determinantes nas experiências produtivas que existem na região. Essa troca pode contribuir para ampliar as relações entre o Campus e os territórios. Outro potencial em destaque foi sobre as pesquisas, principalmente as que são desenvolvidas pelos estudantes:

> O IFPA-CRMB tem uma grande **potencialidade que vai ao encontro de pesquisas e essas pesquisas elas precisam retornar para as comunidades. Desenvolver pesquisas tanto internas, quanto externas junto com os sujeitos assentados.** Pego por minha experiência que por mais que tinha a questão do Tempo Comunidade ainda era pouco trabalhada a questão de acompanhamento de pesquisa, em si, e que essa pesquisa não fique **só no âmbito cientifico, por mais que ela perpasse o muro da escola, acho que seria uma das principais contribuições**. Não simplesmente formar os filhos dos camponeses, mas sim fazer com que o desenvolvimento dele não pare a partir da formação (Lucas Ferreira Gomes, turma 2014, 23 anos, entrevista cedida em 25 de julho de 2019, grifo nosso).

Evidencia-se a importância da pesquisa como potencial para o "desenvolvimento". Aqui retomo reflexões feitas por professores, no segundo capítulo, principalmente ao tratar dos princípios educativos e dentre eles a pesquisa, a partir do subitem 2.5.5, nas quais afirmaram que o Campus tem um quadro qualificado de profissionais, tais como: médico veterinário; zootecnista; agrônomo e técnicos em agropecuária; todos fazem parte da Diretoria de Extensão, podem contribuir e desenvolver pesquisas com base em experiências nos Assentamentos.

O egresso chama a atenção para a pesquisa, devendo esta extrapolar os muros da escola e fazer a relação direta com as comunidades através da formação. Essa fala coaduna com a perspectiva de Demo (1995), das reflexões expostas na introdução, quando trata da metodologia desse trabalho e afirma que a ciência não é o único modo possível de ver a realidade, bem como em Demo (2006) como parte do contexto do percurso formativo, no segundo capítulo em 2.5.3, onde trata a relação entre pesquisa e ensino a partir da dialética, assim como estes estão imbricados, ou seja, a importância da pesquisa no ensino, porém de maneira que possa proporcionar transformações.

Lucas, em seu relato, alerta para a instituição ir além da formação dos jovens camponeses e reafirma a importância do acompanhamento nas pesquisas durante o Tempo

Comunidade. Nesse processo, é imprescindível as parcerias com as prefeituras para garantir esses avanços integrando as áreas de assentamentos, a exemplo do Assentamento "26 de Março", território de localização do IFPA-CRMB, que já tem convênio junto à Secretaria de Agricultura e desenvolve um trabalho através da Cooperativa de Produção Agropecuária e Serviços (COARA AMAZÔNIA) na linha da produção de cultura permanente, culturais anuais e criação de gado leiteiro.

Vários egressos destacaram a importância da relação do IFPA-CRMB com o Assentamento "26 de Março", por ser o território de sua localização:

> **Uma das propostas é criar projetos de pesquisas dentro dos Assentamentos, por exemplo na 26 de Março, que o Campus é dentro de um Assentamento, criasse projeto de pesquisa dentro dos Assentamentos, por exemplo, tentar desenvolver, por exemplo, qual o melhor milho para nossa região, a partir de sementes crioulas,** para que a gente não fique a mercê do mercado, tentar desenvolver o projeto dentro dele. Eu acho que também em relação a área da saúde contando que o Campus tem possibilidade de ter médicos e enfermeiras, de tanto ele poder atender o próprio Assentamento 26 de Março, mas também **fazer palestras dentro dos Assentamentos e Acampamentos, principalmente nos Acampamentos que geralmente tem o problema sanitário,** não é efetivo, mas que, por exemplo, o Helenira Resende que é próximo ao Campus é de fácil acesso, ou até mesmo no **Dalcídio Jurandir, que ultimamente tem grandes problemas com a questão dos conflitos de terra**[...]O Dalcídio Jurandir é um dos **Acampamentos que mais produz farinha e que mais produz dentro de Eldorado do Carajás, tem uma diversificação muito grande**, trazer os alunos para estar propondo com roda de conversa, às vezes estar conhecendo novas propostas de técnicas, novas culturas e a gente às vezes não abre o olho e não se atenta para tanto. Além disso, tentar **continuar a política dos filhos de acampados e assentados ingressem dentro do Campus, das comunidades rurais e outras,** de outros movimentos sociais que tenham acesso ao Campus[...] mas o discurso é a favor do agronegócio, e que não é a proposta que o Campus na sua origem tem, que é da agricultura familiar, é da agroecologia, lá não eles falavam que tem que usar veneno mesmo, monocultivo[...] (Eldelan Rodrigues de Sousa, turma 2014, 20 anos, entrevista cedida em 12 de julho de 2019, grifo nosso).

Vale ressaltar que o IFPA-CRMB, através do Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA), desenvolve atividades de extensão junto ao Assentamento 26 de Março, mas ainda de forma tímida. Há ainda outras atividades de extensão com profissionais da área dos estudos com animais, como o Núcleo de Agroecologia com a tentativa de implantação de uma "Casa das Sementes". Destaca o egresso o quanto é importante fortalecer esse elo para avançar nas pesquisas e ampliar as relações com outras áreas, como o acampamento Daldídio Jurandir, localizado no Município de Eldorado do Carajás, com mais de 10 anos de existência. Neste local as famílias têm uma grande e diversificada produção, mas este vem sofrendo ameaças de despejo, em 2020, por parte de ações dos fazendeiros junto ao Estado. O MST acionou o apoio de todos os parceiros, políticos e instituições de ensino. A UNIFESSPA fez um diagnóstico da área envolvendo todos os aspectos do território,

sistematizou e endossou o processo para evitar o despejo. Esse exemplo é para dizer da importância e do peso da pesquisa, além de evidenciar que esta pode contribuir não apenas no ensino, mas para comprovar como a produção de determinado território impacta sobre o Município.

A fala do egresso chama atenção ainda para a necessidade de maior atuação nos diversos territórios com a inserção dos estudantes, não apenas em Assentamento, mas em Acampamentos, áreas que vivem em constante tensão frente à disputa, mas que produzem independente das ameaças que sofram.

No que tange a principal missão do Campus (a formação), apontou-se proposta de cursos de extensão que possa atender às demandas das famílias:

> E eu sei que a **intenção do Campus é formar os filhos de agricultores pra voltarem, mas e se vocês trabalhassem não só com os filhos, mas também com os pais?** Não necessariamente dentro do campus, mas oferecendo cursos na comunidade, até cursos curtos mesmo. Não cursos tão grandes como o curso técnico, mas cursos que pudessem ajudar na produção, porque a gente sabe dessa dificuldade de acesso ao conhecimento (Albertina Lopes da Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 23 de julho de 2019).

Observa-se a necessidade da expansão da extensão, da atuação direta junto às famílias dos estudantes, com oferta de atividades tanto formativas como práticas. Essa observação surgiu também nas falas dos professores no segundo capítulo, no 2.5.7. São questões pertinentes ao papel do IFPA-CRMB e sua atuação na região Sudeste do Pará. Os cursos envolvendo os sujeitos dos diversos territórios acontecem, mas ainda de forma tímida e na sua maioria dentro do próprio Campus, o que inviabiliza maior participação dos camponeses[194]. Além dos cursos, a retomada das jornadas agroecológicas[195] são fundamentais para fomentar a produção.

Propõem intensificar esse processo através das parcerias:

---

[194] Destacar aqui uma experiência de escolarização pontual com os camponeses do Assentamento "26 de Março", através do curso de Qualificação Profissional em Agricultura Familiar Camponesa de 5º ao 9º ano. As aulas aconteciam em uma casa cedida por um camponês, dentro do Núcleo de Moradia no assentamento, aos sábados. Os professores eram deslocados em carro da instituição para ministrar as aulas. Além do professor acompanhava sempre um profissional para trabalhar com as crianças na ciranda. Esse curso foi um dos grandes desafios para a instituição, principalmente na certificação, ocorreram muitos problemas, uma vez que os camponeses não conseguiram apresentar documentos escolares referente ao ensino de primeira à quarta série. Devido as dificuldades foi necessário a intervenção do Conselho Municipal de Educação para garantir a certificação final. O curso foi realizado entre 2010-2014.

[195] O Núcleo de Agroecologia desenvolveu diversas jornadas agroecológicas no Campus, com a participação dos camponeses de acordo com a demanda das áreas.

> [...]O IDEFLOR[196] já está trabalhando isso aqui e o Campus poderia intensificar com o IDEFLOR, **trabalhar essa questão mesmo de pequenos cursos, pequenas práticas, junto com os alunos,** olha, a gente vai na Primeiro de Março a gente quer fazer um curso de criação de aves, tem condições aí? Conversava com os alunos, os alunos reuniam e tentavam trabalhar isso junto com a comunidade (Weverton Matheus Colho da Silva, turma 2014, 24 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

A fala expõe um exemplo de como é possível organizar e realizar as parcerias para fortalecer as ações entre o IFPA-CRMB e os territórios de origem dos estudantes. É de suma importância ressaltar que já existe a parceria do Campus junto ao IDEFLOR e outras instituições, como a EMBRAPA[197], a qual atualmente desenvolve algumas pesquisas/experimentos no espaço interno da instituição, envolvendo as UNIEPEs. A expansão do trabalho para as comunidades requer maior articulação com os sujeitos locais e considerar as especificidades dos territórios.

Intensificar as relações é fundamental:

> [...] **o Campus tem que ter uma política mais intensa, comunidade e Campus Rural pra poder ter garantia, firmeza de ali possa ser um Campus mesmo aonde os trabalhadores mantém o conhecimento e uma base de conhecimento. Porque se por acaso deixar do jeito que está, se não tiver outras políticas que possa fazer essa relação,** eu acho que a política do agronegócio está entrando pra dentro. E se nós não temos esses conhecimentos, esse entendimento mais tarde possa ser que vai acabar essa relação com os Assentamentos, com as comunidades quilombolas, ribeirinhos, com os indígenas. Vai acabar porque essas políticas que estão vindo por aí, é política de exclusão mesmo. Essas políticas de exclusão ela está firmada, está firmada em todos os aspectos de conhecimento porque aonde tem o financeiro é a onde as pessoas vão (Francisco de Assis Moura Lima, turma 2015, 46 anos, entrevista cedida em 14 de julho de 2019, grifo nosso).

A fala reafirma a importância do fortalecimento da integração do IFPA-CRMB com os as famílias dos territórios camponeses. Possibilitar maior acesso dos sujeitos que vivem no campo à instituição promove a troca de conhecimentos e realiza experiências a partir da produção com princípios agroecológicos.

O egresso em seu relato explicita também a conjuntura pela qual estamos vivendo nesse período de grande desmonte, com investimentos das políticas através do Estado Mínimo, a

---

[196] "O Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará – Ideflor-bio foi criado por meio da Lei Estadual n° 6.963, de 16 de abril de 2007 e modificado pela Lei Estadual nº 8.096, de 1º de janeiro de 2015, em atendimento à exigência da Lei Federal n° 11.284, de 02 de março de 2006, que versa sobre a Gestão de Florestas Públicas. O objetivo dessa legislação é proteger as florestas pertencentes à União, aos estados e aos municípios, bem como regulamentar o acesso a tais áreas, gerando benefícios sociais, ambientais e econômicos." Disponível em: https://ideflorbio.pa.gov.br/quem-somos/. Acesso em: 28 de mar. 2021.

[197] Atualmente existe uma parceria junto ao IFPA-CRMB, através do Núcleo de Agroecologia e desenvolve o projeto SACI- Sistema de Abelhas e Cultivos Integrados. Devido a pandemia, o trabalho vem sendo realizado apelas por alguns professores e técnico da extensão.

extinção de diversos programas voltados para a agricultura familiar camponesa e a política pública de Educação do Campo também passa por esse processo de cortes e investimentos que podem afetar diretamente a proposta pedagógica do IFPA-CRMB. Nesse sentido, a instituição através do seu espaço de organização e deliberação, como CONDIR, apresentado no segundo capítulo, no subitem 2.5.1, tem um papel fundamental no processo de manutenção e resistência da proposta pedagógica.

Com todos os desafios levantados, assim como os professores afirmaram no segundo capítulo, no subitem 2.5.7, ao tratar de maior aproximação do IFPA-CRMB junto às comunidades para a realização de experimentos, principalmente no Assentamento "26 de Março", território no qual está localizado o Campus; os egressos também reforçaram essa necessidade. Que a instituição possa realizar mais atividades práticas e estágio de vivência nesse espaço.

> [...]**Mas, o que mais contribuiria com o projeto de construção dos Assentamentos seriam as aulas práticas nas comunidades. Tipo, esse mês a nossa disciplina vai ser ofertada lá na comunidade tal. E a partir daí o estágio de vivência no final do curso, eu acho também, que se pudesse colocar estágio de vivência no final do curso dentro dos Assentamentos, pra troca de experiências, isso ajudaria demais[...]** Se pegarmos no Assentamento 26 de Março, se nós passássemos cinco dias em cada casa, ou nas casas que quisessem nos receber, com acompanhamento, organicidade, ia ajudar o assentado, em duas coisas, primeiro, todo assentado tem dificuldade em ter mão-de-obra, e dificuldade de tecnologia, e de pensar algumas coisas, refletir algumas coisas que refletimos aqui, então, um estágio de vivência, no lugar de priorizar simplesmente empresas, **igual o projeto político pedagógica, em que tem que fazer estágio, só serve se for numa empresa[...]**E depois sair com resposta para os Assentamentos, para os agricultores. E em terceiro, poderia dizer da relação com as Associações, aumentar, Movimentos (Weliton Pereira Maçal -Pedão, turma 2015, 29 anos, entrevista cedida em 31 de julho de 2019, grifo nosso).

A proposta apresentada por Weliton-Pedão, o estágio de vivência, evidencia a contribuição direta com as famílias que vai desde a mão de obra, troca de experiência e a organicidade[198]. A turma 2009, vivenciou esse processo para realizar o diagnóstico do Assentamento 26 de Março, não foi a mesma coisa que o estágio. Para realização dessa atividade, os estudantes foram organizados em duplas para passar um período junto às famílias do assentamento. Toda a logística foi discutida com a coordenação do assentamento e o setor de produção do MST, ou seja, a distribuição dos estudantes nas casas das famílias e o planejamento do período de permanência.

A vivência dos estudantes junto às famílias do Assentamento "26 de Março" envolveu a participação direta no trabalho e o levantamento de informações para embasar o diagnóstico

[198] Ver nota de rodapé 94

da área. Ao final da sistematização do documento os estudantes apresentaram as famílias para as reformulações necessárias. Foi entregue um diagnóstico completo do assentamento. A proposta que aparece na fala do Pedão baseia-se nessa experiência realizada com a turma 2009.

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico do Curso, não afirma que a realização do estágio deve ser apenas em empresa, conforme aparece na fala. O documento abre para diversos espaços e parcerias, tais como: Associações, Cooperativas, Institutos, entre outras organizações. Exige-se a realização do termo de cooperação que é organizado através do Departamento de Integração Campus-Comunidade. Com essa abertura, os egressos desenvolveram estágios em diversos espaços das organizações sociais, como: CPT; IALA-Amazônico e Sindicatos.

Além de proposições sobre avanço nos estágios, de como fortalecer a integração nas comunidades e assentamentos, as propostas seguem na linha de maior envolvimento dos egressos na atuação profissional com o apoio do IFPA-CRMB:

> [...] Eu acredito que a Escola poderia montar para os Assentamentos que tem estudantes, **um sistema de trabalho, que poderia juntar os grupos de estudantes para fazer esse trabalho de extensão nos Assentamentos,** se fosse pegar daqui, que quando a gente se formou éramos cinco, quatro por aí, pegar a Escola vir com alguns professores e **montar junto com a Cooperativa e fazer esse trabalho de Assistência Técnica** e colocar esses meninos realmente para trabalhar, pois foi uma coisa que o Campus ficou em déficit com a gente, foi isso, esse trabalho de extensão rural que não tinha (Danilo Colho Silva, turma 2014, 22 anos, entrevista cedida em 17 de junho de 2019, grifo nosso).

O desejo de desenvolver o trabalho técnico foi recorrente nas falas, pois conforme o perfil apresentado no início desse capítulo, a maioria destacou como expectativa do curso a atuação profissional na área técnica. Em suas falas os egressos apontaram a necessidade de o IFPA-CRMB pensar estratégias para a inserção destes no mundo do trabalho. Essas questões foram expostas no segundo capítulo, quando trata da experiência da formação profissional desenvolvida pelo IFPA-CRMB, a partir do subitem 2.5.2, das propostas e parcerias a serem desenvolvidas pensando na atuação dos egressos na assistência técnica na região Sudeste do Pará, uma vez que a instituição foi criada com esse principal objetivo. Porém, a concretização é um grande desafio que vai além da missão do Campus.

Nessa linha das parcerias, os egressos propuseram também a organização de um banco de dados das experiências de produção dos camponeses na região Sudeste do Pará, como forma de melhor desenvolver as atividades práticas, bem como pesquisas:

> **Outra proposta é tentar construir um cadastro de pessoas referências de determinada localidade,** exemplo, tem o seu Baiano que é um cara muito experiente com produção de mudas de enxertia, porém se a gente aqui em Marabá, na Vila e quer fazer enxertia, só que ele não tem conhecimento do seu Baiano, tentar construir uma plataforma que vai fazendo o cadastramento dessas experiências, desses sujeitos para que fique de fácil acesso, outro quer localizar experiência com melancia, é possível localizar alguém com experiência agroecológica? **Acho que isso ajudaria um pouco da gente mapear, até para estabelecer um contato com eles e uma forma de parceria. Tem pessoas na Vila que ele tem sistemas de produção excelente, só que fica ali, no 35, tem no Brejo do Meio... em várias regiões tem pequenas, esse sistema seria uma forma de juntar essas experiências, e talvez num dado momento reunir elas, esses agricultores,** porque a gente fala muito de valorizar o conhecimento dos povos tradicionais mas só que às vezes a gente não faz, até pelo tempo e espaço, de fato reunir e trazer os agricultores para dar aula, normalmente constrói a feira, a feira é um momento importante, mas quem sabe pensar uma feira que em vez dos alunos apresentarem vamos trazer a experiência dos agricultores da região Sul e Sudeste do Pará para dar aula (Rafael Baião Correia, turma 2014, 21 anos, entrevista cedida em 11 de julho de 2019).

Essa proposta de banco de dados é muito importante para contribuir com o avanço das atividades desenvolvidas através do percurso formativo, bem como fomentar o avanço das experiências da agricultura familiar camponesa a partir da integração do Campus com os camponeses. Possibilita identificar espaços com potenciais de diversas trocas de experiências e expandir o cultivo de sementes crioulas ou tradicionais nos territórios, além da contribuição direta com o processo de formação nos cursos.

Para tanto, as reflexões e propostas apresentadas, diversas outras foram identificadas através das entrevistas, como: investir melhor na feira de troca de sementes; envolver os egressos em projetos juntos à Diretoria de Extensão a serem desenvolvidos nas Comunidades; a importância do Campus continuar priorizando os jovens oriundos do campo, pois os que estão na cidade tem maior facilidade e oportunidades de acesso às escolas. Este deve ainda organizar melhor a "Feira Agrocultural", com maior inserção dos camponeses, sua produção e ter atuação direta no Assentamento "26 de Março"; bem como nas diversas áreas de Assentamentos, Acampamentos e Comunidades rurais (pois, muitas famílias de camponeses não sabem de sua existência); continuar o trabalho de articulação através das prestadoras de serviços que levava os jovens para conhecer a instituição e sua proposta pedagógica; unir os Polos às prefeituras da região e realizar visitas técnicas e dias de campo com maior relação entre as escolas do campo, principalmente, através dos eventos criando vínculo do IFPA-CRMB e Comunidades; fortalecer o acompanhamento do "Tempo Comunidade"; ampliar aulas práticas nos territórios de origens dos estudantes; comprar produtos oriundos dos Assentamentos de Reforma Agrária e assim por diante.

Todas as proposições apresentadas evidenciam a importância da formação dos jovens camponeses para o "desenvolvimento" da agricultura familiar camponesa, mas que pode

avançar ainda mais, qualificando as ações com maior inserção dos egressos e integração com os territórios camponeses na região Sudeste do Pará.

No geral, ao tratar do papel do IFPA-CRMB e sua importância para a região Sudeste do Pará, 100% os sujeitos entrevistados afirmaram que a instituição precisa atuar mais próxima às áreas de Assentamentos, Acampamentos e/ou Comunidades rurais. É preciso avançar na atuação com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e extrapolar a teoria, com resultados concretos junto às populações do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/Formação Técnica-Profissional: há sempre caminhos a trilhar...

A presente tese, intitulada como "Território Camponês do Sudeste do Pará: a construção da Educação do Campo", se constitui em uma investigação sobre os avanços no processo de formação dos jovens camponeses, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Pará- Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB) e a possibilidade de influenciar no processo de *recampesinização* dos Assentamentos de Reforma Agrária na região Sudeste do Estado do Pará.

Com a intenção de problematizar o processo de formação dos jovens camponeses egressos do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a partir da institucionalização da Educação do Campo, partiu-se da seguinte pergunta: **Quais os avanços na formação dos jovens camponeses a partir da implantação do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Rural de Marabá?** Objetivou-se compreender o percurso formativo dos jovens e suas implicações na construção e "desenvolvimento" do território camponês do Sudeste do Estado do Pará. Analisou-se então: a) o processo de institucionalização da Educação do Campo no Sudeste Paraense, bem como suas implicações na formação dos jovens e a participação dos Movimentos Sociais do campo, no processo de construção da Educação do Campo; b) o processo de formação dos jovens, tendo em vista o currículo e o percurso formativo específico; c) identificou contribuições/resultados da Educação do Campo frente à construção dos Assentamentos de Reforma Agrária na região Sudeste do Pará.

O Instituto Federal do Pará - Campus Rural de Marabá, se insere em uma região com grande número de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária (PA). Estes territórios rurais têm vivido intenso processo de *recampesinização,* com foco na produção da agricultura camponesa familiar, da mesma forma com uma constante disputa com a expansão da pecuária, mineração e do hidronegócio. Território marcado pela violência nas mais diversas formas, seja através dos despejos, perseguições e até assassinato de dirigentes e camponeses ligados aos dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo, sempre com requinte de crueldade, como descreve os documentos da Comissão Pastoral da Terra (CPT), mencionados no segundo capítulo.

Nesse processo, se insere a formação dos jovens camponeses. A oferta do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFPA-CRMB, está vinculada à luta

e conquista do movimento de Educação do Campo da região Sudeste do Estado do Pará, inclusive, através da articulação nacional com forte associação à luta e conquista pela terra. Nesse sentido, o primeiro capítulo se dedicou a algumas categorias como: campesinato, território-territorialidades, luta pela terra, juventude camponesa, educação do campo, trabalho, movimentos sociais do campo; as quais são pertinentes para a compreensão do percurso formativo do curso técnico em agropecuária, a partir da Educação do Campo. Este, contextualizou e problematizou o processo histórico-político e social ao qual se insere não apenas o curso, mas o IFPA-CRMB.

As análises do primeiro capítulo se fundamentaram na perspectiva de problematizar desde a questão agrária, a luta e organização dos trabalhadores no campo em diversos tempos históricos e inclusive, os debates e pesquisas em torno da Educação do Campo na perspectiva de construção e implantação de uma matriz pedagógica, capaz de contribuir para a transformação social, pautada a partir dos princípios e valores vinculados à construção do projeto de campo voltados para a agricultura familiar camponesa e que possa fortalecer a soberania alimentar.

Nesse contexto, na Educação do Campo se inseriu a formação técnica profissional dos jovens camponeses e seguiu na sua propositura; que é a implantação de cursos a partir da alternância pedagógica, seguindo a matriz pedagógica e os princípios levantados no parágrafo anterior. Esta educação, vinculada ao projeto de campo, exige uma permanente discussão sobre estudos e pesquisas em torno do campesinato; da agricultura familiar camponesa; dos Movimentos Sociais, assim como da juventude camponesa e da formação técnica e tecnológica.

O processo histórico da luta pela terra, do campesinato e as propostas de reforma agrária expostas no primeiro capítulo, evidenciou que a pauta em torno da educação foi ganhando espaço gradativamente, principalmente, através da organização dos Movimentos Sociais do Campo. A Educação do Campo se torna prioridade no Plano da Reforma Agrária Popular, como parte do processo de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa a partir dos princípios da agroecologia.

A construção de políticas da Educação do Campo na região Sudeste do Estado do Pará, com a sua especificidade de luta e organização, está diretamente ligada ao contexto histórico da luta pela terra e a *recampesinização,* forjando territórios a partir das diversas ocupações organizadas pelos Movimentos Sociais do Campo. São territórios que se configuram como grande produtora da agricultura familiar camponesa. Mesmo diante da escassez das políticas públicas e de investimentos para os camponeses, existe o processo de resistência na produção dos alimentos e na comercialização a partir de espaços alternativos. O processo de formação é

de fundamental importância para potencializar, não só a cadeia produtiva, mas a organização e espaços para circulação dos produtos.

Nesse processo de *recampesinização,* a formação técnica dos jovens camponeses é de fundamental importância para contribuir diretamente com os conhecimentos e a realização de trocas de experiências. Formação essa com várias inquietações que aparecem desde o primeiro capítulo, no subitem 1.8.1, com algumas falas dos egressos ao afirmarem as tensões pelas quais vivenciaram junto aos familiares no momento do trabalho, quando confrontam os conhecimentos técnicos adquiridos através do curso. Essa tensão evidenciada pelos egressos não se restringe à esfera familiar, mas também ao atuarem com atividades técnicas junto às comunidades de origem.

São questões que o curso ofertado, através da alternância pedagógica e com o currículo integrado fundamentados no seu percurso formativo, busca problematizar nos diversos conhecimentos e saberes e inserir num contexto maior que envolve o "campo da educação do campo", pautando os projetos que existem no campo e quais seus fundamentos e desafios para as famílias camponesas.

O segundo capítulo perpassou por breve contexto histórico da Amazônia e entre as reflexões teóricas e as falas dos entrevistados: (29 professores; 05 gestores e o primeiro diretor do IFPA- CRMB; 14 dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo), principalmente, a partir do subitem 2.5.2 quando tratou da formação técnica profissional, considerou-se que é fundamental conhecer a realidade para o desenvolvimento das pesquisas e a Educação do Campo para o avanço da proposta de formação. Exigiu-se aprofundar o conhecimento, ir às raízes, conhecer a história dos sujeitos no contexto em que estão inseridos para que de fato possa haver transformação.

Assim, esse capítulo supracitado contextualizou o processo de institucionalização da Educação do Campo na região Sudeste do Pará, as suas implicações na formação dos jovens, tal e qual na participação dos Movimentos Sociais nesse processo histórico.

Evidenciou-se nas reflexões dos entrevistados sobre a conquista e implantação do IFPA-CRMB, diversas tensões e disputas, desde a definição do espaço a ser construída à infraestrutura, até a elaboração do PPP, inclusive os processos seletivos. São questões apontadas, a partir do subitem 2.5, ao tratar da constituição, limites e desafios dessa instituição de ensino.

Sobre a importância do IFPA-CRMB para o "desenvolvimento" dos Assentamentos de Reforma Agrária, no subitem 2.5.6, os entrevistados foram enfáticos e definiram a instituição de grande relevância na formação dos jovens camponeses e de grande potencial para a

realização de pesquisas que fomentam e qualificam as práticas camponesas, daí a sua importância para a região Sudeste do Estado do Pará; e reconheceram o processo histórico de conquista dessa instituição de ensino, através da luta e organização dos Movimentos Sociais do Campo, afirmando ser um espaço de contribuição para reflexões e proposições de novos projetos em torno da agricultura familiar camponesa, apesar da permanente disputa.

Considerando a realidade e o processo histórico de conquista e implantação do IFPA-CRMB, se evidenciou a partir das falas dos dirigentes dos Movimentos Sociais, no subitem 2.5.1, que houve um recuo do protagonismo dos Movimentos Sociais, principalmente, quando se tratou da participação no Conselho Diretor, espaço de discussão e deliberação dessa instituição de ensino, bem como de outros espaços, tais como: nas coordenações de cursos; nas diversas atividades realizadas com os estudantes; realização de oficinas.

Dessa forma, pode se observar que esse afastamento modificou alguns "tempos formativos", pois algumas atividades deixaram de existir, principalmente, as oficinas organizadas pelos representantes dos Movimentos Sociais, além de provocar um descompasso no CONDIR. Essa preocupação foi exposta através das falas de alguns professores e um dirigente da Instituição, no subitem 2.5.1. Fortalecer o CONDIR é imprescindível quando se trata da importância da gestão democrática, da inserção e do protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo, pois o diálogo conforme Freire (2005), ainda é uma das melhores alternativas para o avanço da educação libertadora.

Ao tratar do percurso formativo na sua totalidade, do subitem 2.5.3 ao 2.5.5, os entrevistados afirmaram nas suas falas as mudanças da proposta inicial da formação através do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, considerando que a experiência se baseou no processo desenvolvido através da Escola Família Agrícola de Marabá. Um dos principiais fatores foi a burocracia institucional. Vale ressaltar que algumas práticas poderiam ter sido fortalecidas e contribuído com o avanço da proposta pedagógica, uma delas é a organicidade[199] com a continuidade e fortalecimento dos grupos de vivências, que tinha como objetivo realizar estudos durante o Tempo Escola, planejar e realizar diversas atividades coletivas, dentre elas desenvolver as atividades práticas nas UNIEPEs.

Ainda sobre o percurso formativo, do subitem 2.5.3 ao 2.5.5, se identificou várias lacunas; com maior intensidade sendo o currículo integrado, este é fundamental para a alternância pedagógica, pois exige uma formação integral a partir das áreas do conhecimento.

[199] Ver nota de rodapé nº 94

Evidenciou-se o limite sobre a prática pedagógica baseada na proposta do PPC, como integrar as áreas diante de algumas resistências na prática, como narraram os próprios professores.

A integração entre as áreas percorreu todo o trabalho como um grande desafio. É importante que os professores, estudantes e gestores possam entender a concepção do currículo integrado na sua essência para a implementação na prática pedagógica de maneira que possibilite a desenvolver ação-reflexão-ação, indo às raízes, conhecendo as realidades para construção/sistematização dos produtos de cada ciclo de acordo com a proposta do PPC.

A compreensão do currículo integrado, conforme análises de Ramos (2012), é imprescindível que a base de formação parta do real e da totalidade histórica de dialética para atender a demanda do ensino integral. Assim, é indispensável um processo de formação que seja capaz de romper com a formação fragmentada, enraizada nas disciplinas e "grades" curriculares dos diversos cursos acadêmicos. É preciso extrapolar a formação extremamente conteudista. A formação integral, de acordo com as análises de Gramsci (2004), exige um quadro de profissionais que atenda às exigências da proposta pedagógica e que a escola não deve se tornar uma "incubadora de pequenos monstros com instrução apenas para o ofício", mas é preciso proporcionar uma cultura educativa e não apenas informativa. E ainda que os jovens possam ser capazes de conduzir o processo, o qual compreenda a lógica da produção.

As reflexões perpassaram sobre a compreensão e a importância da alternância pedagógica relacionada diretamente à formação integral/integrada. As falas apontaram a sua importância, mas evidenciaram grandes desafios, desde a aceitação à prática pedagógica com sua implementação através das disciplinas e/ou áreas do conhecimento. Um dos fatores levantados pelos professores foi sobre a origem de suas formações e a falta de conhecimento da proposta pedagógica. Mas, afirmaram da importância dessa proposta para os sujeitos do campo, ou seja, evidenciou-se a possibilidade de aprofundamento no estudo em torno do currículo integrado para avançar nas atividades práticas.

Outros desafios foram apontados pelos entrevistados quando analisaram o percurso formativo do curso técnico, principalmente, sobre a atuação através dos eixos temáticos propostos no PPC. Para os professores, um dos maiores desafios é organizar o planejamento, seja em forma individual e/ou coletiva, bem como executar as aulas a partir dos eixos temáticos. Vale ressaltar que o planejamento exige a compreensão da totalidade da proposta pedagógica, ou seja, perpassa pelo entendimento do currículo integrado.

O percurso formativo do curso técnico em agropecuária, através do PPC é fundamentado através dos princípios que devem permear a prática dos professores e também

foram refletidos através dos entrevistados, que são: trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio educativo e agroecologia.

As reflexões suscitaram muitas tensões, a partir do subitem 2.5.5, essencialmente, em relação à agroecologia, debate latente no Campus e revelou a necessidade de continuidade de aprofundamento nos estudos. De acordo com os entrevistados, todos os princípios foram considerados fundamentais para o processo de formação técnica profissional, porém, ficou explícita a necessidade de aprofundamento nas concepções, mesmo diante das fundamentações nos PPP e PPC, contudo, as falas demonstraram a necessidade de aprofundar o debate para avançar na prática, conforme a proposta pedagógica.

A formação realizada através do IFPA-CRMB, na reflexão dos professores e dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo, no segundo capítulo, é fundamental para o desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária da região Sudeste do Estado do Pará, porém avaliaram que o Instituto poderia contribuir mais; e uma das principais formas seria extrapolar os "muros", aproximar mais dos territórios camponeses, avançar na atuação através da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

As reflexões dos sujeitos entrevistados, professores e dirigentes dos Movimentos Sociais do campo revelaram a necessidade e a importância da institucionalização, a conquista de escolas e de cursos, nos mais diferentes níveis de ensino para a formação dos jovens camponeses na construção da Educação do Campo, pautada na ação-reflexão-ação e vinculação direta com a realidade dos territórios, de modo que possa contribuir diretamente com o projeto de campo na perspectiva da agricultura familiar camponesa.

O terceiro capítulo, trouxe as falas dos 65 egressos entrevistados. Foi possível constatar que os limites e desafios identificados sobre o percurso formativo, a partir do subitem 3.3., se assemelharam com as reflexões dos sujeitos referidos no segundo capítulo: professores e dirigentes dos Movimentos Sociais do campo.

De início, ficou explícito que o curso conseguiu atender às expectativas dos egressos, mesmo diante dos diversos desafios apontados sobre o percurso formativo. Um fator relevante identificado na pesquisa foi a relação (direta ou indireta) e/ou permanência dos egressos com/no campo, assim como a dos seus pais e/ou familiares (conforme subitem 3.2), pois, ainda é presente o estudo e o debate sobre a saída do jovem camponês de seus territórios de origem.

As reflexões sobre a prática de ensino através da Alternância Pedagógica, explícitas a partir do subitem 3.3, não divergiu das falas da maioria dos professores e dos dirigentes dos Movimentos Sociais do campo. Os egressos afirmaram que esta prática foi importante no processo de formação, seja pela oportunidade de estudar e trabalhar (vinculação estudo-

trabalho) ou pela relação direta da comunidade com o estudo e sua viabilidade para o jovem camponês. Assim, como os professores, os egressos afirmaram o acompanhamento do Tempo Comunidade como um grande desafio que, em alguns momentos, fragilizou o processo de construção dos produtos dos ciclos, que são: diagnóstico da comunidade, projeto de intervenção no lote e plano de melhoria do lote.

Na visão dos egressos, o fortalecimento do Tempo Comunidade e sua vinculação com o Tempo Escola, numa relação dialética, não apenas vem para problematizar, como também propor ações diretas nas comunidades, as quais são imprescindíveis para que o desenvolvimento da proposta de campo que se almeja.

A Alternância Pedagógica implica no princípio da integração, como bem explícito no primeiro capítulo. Para os egressos, durante o percurso formativo ocorreu a integração das áreas do conhecimento. Àqueles consideraram, com mais intensidade que os professores, que aconteceu a relação direta do estudo no Tempo Escola com as atividades realizadas no Tempo Comunidade. Apontaram lacunas, sendo que, uma das principais, foi a falta de maior número de atividades práticas. Essa demanda perpassou por todo o processo de formação, além do problema com a falta de acompanhamento do Tempo Comunidade, como explicito no parágrafo anterior.

No processo dos "tempos-espaços" de formação, no subitem 3.5**,** sobre a construção dos produtos dos ciclos (diagnóstico; projeto de intervenção no lote e plano de melhoria do lote), os egressos avaliaram como de extrema relevância, pois as pesquisas, de acordo com as falas, permitiram um mergulho na comunidade e no lote das suas famílias, possibilitando conhecer melhor o território, entrevistar e se relacionar com os sujeitos que fizeram parte do processo de luta e conquista desses espaços, bem como explorar o lote com outro olhar. Identificaram potenciais e fragilidades, a partir do diagnóstico que permitiram elaborar o projeto de intervenção e plano de melhoria do lote. Nesse processo, revelaram como uma das melhores experiências já realizadas a "Partilha dos Sabres", pois exigiu envolvimento direto com os camponeses e sua atuação profissional, momento em que expuseram seus conhecimentos acumulados através do percurso formativo.

Quanto à integração das áreas do conhecimento, principalmente, entre a base politécnica e a base comum, conforme o subitem 3.6, as falas dos egressos revelaram com maior valorização, diferente de boa parte dos professores, a importância dessa integração. Os egressos revelaram que foi perceptível essa integração entre as diversas áreas durante o percurso formativo. Porém, afirmaram um maior interesse pelas disciplinas da base politécnica e que estas deveriam dispor de uma maior carga horária.

A partir das falas, se evidenciou que houve ruptura de um currículo *urbanocêntrico*, conforme proposto pelo PPC, quando as falas dos egressos revelaram que o percurso formativo foi realizado a partir da realidade dos seus territórios de origem, valorizando o trabalho e os conhecimentos empíricos, mesmo gerando alguns conflitos os quais foram expostos no subitem 3.7, quando se trata da construção do conhecimento técnico cientifico e as relações com a prática do trabalho no campo.

O percurso formativo que gerou a construção do conhecimento, arraigada na realidade dos sujeitos, foi forjado a partir dos princípios norteadores da proposta pedagógica, que são: agroecologia, trabalho e pesquisa. Os egressos, através de suas falas, a partir do subitem 3.8, assim como os professores, evidenciaram esses princípios como um processo em permanente construção no IFPA-CRMB. Para os egressos, a indissociabilidade entre esses princípios é de fundamental importância no processo de formação técnica profissional.

Apesar dos egressos afirmarem sobre a relação entre os princípios de sua indissociabilidade, o princípio da agroecologia se sobressaiu nas reflexões e desafios, assim como nas falas dos demais sujeitos entrevistados do segundo capítulo. Foi o princípio com maior intensidade em todas as falas. Considerou-se um dos principais e com muitas lacunas a serem trabalhadas. Para os egressos, o percurso formativo foi insuficiente, não se sentiram seguros na atuação profissional a partir desse princípio evidenciando a necessidade de maior aprofundamento nos estudos, tal como na implantação de práticas agroecológicas nos territórios camponeses através das parcerias junto às famílias e/ou Movimentos Sociais do Campo. Revelaram também a importância de o IFPA-CRMB dispor de um banco de dados com identificação de experiências de camponeses que atuam a partir dos princípios da agroecologia.

A pesquisa demostrou ser essencial, não só pelo aprofundamento teórico, mas por realizar experiências agroecológicas nos territórios envolvendo egressos, estudantes em curso no IFPA-CRMB e territórios camponeses. Para implantação dessa proposta é fundamental o fortalecimento das parcerias com as famílias camponesas, principalmente, através de uma atuação mais efetiva do Núcleo de Agroecologia do Campus e articulação com outras instituições de ensino para maior avanço na produção agroecológica na região Sudeste do Estado do Pará.

Considerando que o maior número dos egressos ainda mora no campo e tem relação com as comunidades, como identificado no subitem 3.1, no perfil do egresso é possível avançar nas atividades de extensão e envolvê-los com estudantes em curso para contribuir no processo de construção dos produtos dos ciclos, mas também na construção de experiências agroecológicas, avançando na produção de alimentos saudáveis, conforme propostas de

algumas falas. Para concretização da experiência, se faz necessário um planejamento integrado e participativo e exige maior integração entre ensino-pesquisa-extensão e fortalecimento do acompanhamento no Tempo Comunidade.

Além da agroecologia, os egressos refletiram sobre a pesquisa como princípio educativo. Consideraram esta fundamental, pois permitiu conhecer a realidade dos seus territórios com outro olhar, conhecer os sujeitos históricos das comunidades e ter explorado o lote e identificado os limites e potencialidades a partir de cada especificidade. Possibilitou novas descobertas para qualificar o trabalho, além de ser importante para avançar na produção agroecológica de forma pontual. Diferente de parte dos professores, os egressos reconhecem as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade como pesquisa.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, para os egressos é imprescindível, no processo de formação, uma vinculação direta entre o ensino e o trabalho desenvolvido nos seus lotes, de maneira que se permita a problematização e reflexão das atividades práticas desenvolvidas no dia a dia do trabalho no campo e os estudos realizados durante o Tempo Escola.

Os egressos evidenciaram que os espaços internos do IFPA-CRMB, como as UNIEPEs e os seus próprios territórios são fundamentais para o estudo, a pesquisa e o trabalho realizado. Porém, se observou a necessidade de avançar no debate sobre a categoria trabalho, pois esta reaparece no desafio das atividades práticas que geraram tensões, de acordo com as falas dos professores e dos egressos. Revelaram também a necessidade de rearticular a organicidade dos grupos dos estudantes durante o percurso formativo que tem o caráter de estudo e trabalho.

Com todas as dificuldades vivenciadas através do percurso formativo, para os egressos, a formação técnica-profissional através do IFPA-CRMB foi fundamental na atuação em diversos espaços, seja nos lotes, em empresas de Assistência Técnica, nos STR, Associações, Cooperativas e nos próprios lotes junto à família. Apontaram, a partir do subitem 3.10, sobre a política dos egressos, desenvolvida pelo Instituto, como um potencial para avançar, principalmente, na articulação junto às turmas em curso e fortalecer a relação com as comunidades.

Evidenciou-se que a Instituição, além de proporcionar a verticalização do ensino, deve investir em articulações com outras instituições educacionais, empresas e organizações sociais para ofertar espaços aos técnicos na atuação profissional, bem como fomentar a criação de cooperativas pelos próprios jovens nos seus territórios de atuação, pois esse foi um dos maiores gargalos apresentados pelos egressos.

Assim como os professores, os egressos consideraram o IFPA-CRMB como uma instituição de fundamental importância na região Sudeste do Estado do Pará, com foco no "desenvolvimento" da agricultura família e com a atuação na formação profissionalizante, porém afirmaram que existem grandes possibilidades de avançar para contribuir mais com os territórios camponeses. Os entrevistados afirmaram a necessidade de maior aproximação/interação da Instituição com os Assentamentos, Acampamentos e comunidades rurais, realizando pesquisas e experiências concretas em parceria com as famílias.

A pesquisa revelou a necessidade de construir uma relação de camponeses, referência para desenvolver atividades práticas e/ou pesquisas fortalecendo a integração Tempo Escola e Tempo Comunidade, bem como fomentar as UNIEPEs vinculadas com as ações desenvolvidas nos territórios camponeses, ou seja, de acordo com as falas de todos os sujeitos entrevistados, o IFPA-CRMB precisa se aproximar mais dos Assentamentos, Acampamentos e comunidades rurais.

As falas dos egressos foram enfáticas quanto a necessidade de: mais integração nas áreas do conhecimento, entre a base comum e a base técnica; maior acompanhamento do Tempo Comunidade através dos professores; que as pesquisas do Tempo Comunidade possam gerar mais reflexões no Tempo Escola; aumentar as atividades práticas nos espaços internos e externos. Esse sempre foi um ponto polêmico entre os estudantes, pois o curso é integrado ao ensino médio, mas querem que prevaleça a formação técnica, ou seja, mais disciplina técnica e mais atividade prática. Um dos maiores desafios colocados pelos egressos foi quanto à atuação profissional na área de formação técnica. Alguns estão desenvolvendo o trabalho no próprio lote e/ou da família, enquanto outros vão continuando os estudos e atuando no campo.

Os egressos afirmaram ainda, o quão importante é o IFPA-CRMB, mesmo diante do desmonte das políticas públicas da Assistência Técnica, uma vez que essa Instituição foi criada na perspectiva de fomentar o "desenvolvimento" dos Assentamentos de Reforma Agrária, de acordo com afirmação dos sujeitos entrevistados. Os egressos revelaram os pontos fracos, mas, principalmente, as potencialidades e as experiências exitosas através do percurso formativo.

A partir das falas reafirmou-se que a formação não é salvação, porém o percurso formativo foi revelado como um grande potencial e contribuiu diretamente com o projeto da agricultura familiar camponesa diante as contradições vivenciadas, frente aos diversos projetos expostos no primeiro capítulo, a partir do subitem 1.1.

Os limites e desafios não impediram o avanço e a atuação dos egressos nas comunidades rurais das formas mais diferenciadas, tais como nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, nas

Cooperativas e nas Associações, conforme registrado nos percentuais de permanência deles na área rural da região, quando foi apresentado o perfil destes.

O Instituto Federal do Pará-Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB) continua com a missão descrita no Projeto Político Pedagógico (2017) proposta desde sua criação, ou seja, promover a formação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidade, fortalecendo as potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos, mesmo diante das discordâncias, dos debates, dos embates, principalmente, em torno dos princípios da agroecologia, do trabalho e a integração das áreas do conhecimento. Porém, o objetivo principal da Instituição é formar os jovens camponeses da região Sudeste do Pará. Posto isso, para a sistematização dessa tese considerando a questão e os objetivos norteadores, se fez necessário a compreensão da proposta pedagógica na sua totalidade a partir da visão dos dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo, dos profissionais da instituição, sejam os professores, os técnicos e, principalmente, os egressos, pois estes são os técnicos formados para atuar nos mais diversos espaços.

Enfim, a pesquisa revelou alguns avanços e desafios: a) a formação inicial do IFPA-CRMB, a partir da proposta da Escola Família Agrícola, sofreu diversas mudanças, principalmente devido à burocracia institucional que provocou o afastamento dos movimentos sociais do campo das atividades práticas e de sua inserção na coordenação político-pedagógica do curso, além dos limites e desafios da dinâmica de funcionamento do Conselho Diretor; b) alguns entraves dificultaram e estão dificultando o avanço da proposta pedagógica como a falta de nivelamento das concepções sobre os princípios da agroecologia, trabalho e pesquisa, além da alternância pedagógica, sobretudo no que tange ao Tempo Comunidade; c) a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão têm se mostrado desafio para o avanço de "desenvolvimento" das ações junto aos assentamentos de reforma agrária e comunidades rurais; d) de modo geral, muitas experiências positivas foram e continuam sendo realizadas pelo IFPA-CRMB, quer pelas Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs), quer pelas comunidades; e) a formação conseguiu atingir a expectativa dos egressos; f) a integração das áreas do conhecimento foi fundamental para o resultado dos produtos de cada ciclo, bem como a vinculação dos sujeitos com a terra e o trabalho para a realização de pesquisas e experimentos; g) o percurso formativo instigou o diálogo com as famílias nos territórios e acompanhamento por meio de sindicatos, associações e/ou cooperativas; h) Por fim, os entrevistados afirmaram que ainda carece de maior aproximação da instituição junto aos territórios das populações do campo, fomentando o ensino, a pesquisa e a extensão nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Diante de todas as mudanças da proposta original baseada na Escola Família

Agrícola, as falas dos entrevistados vão ao encontro da importância do Campus para a região Sudeste do Pará, e o percurso formativo, sem desconsiderar limites e desafios, contribuiu para a vinculação dos egressos à terra e para o "desenvolvimento" dos territórios camponeses.

Diante de todas as mudanças da proposta original baseada na Escola Família Agrícola, as falas dos entrevistados vão ao encontro da importância do campus para a região Sudeste do Pará, e o percurso formativo, sem desconsiderar limites e desafios, contribuiu para a vinculação dos egressos à terra e para o projeto de campo dos territórios camponeses. Nesse sentido defendemos como tese que o percurso formativo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA- Campus Rural de Marabá, em processo de construção da educação do campo na região Sudeste do estado do Pará, contribuiu e contribui, mesmo diante das contradições, com os avanços de "desenvolvimento" do território camponês na região Sudeste do Estado do Pará frente ao projeto de disputa de campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do Capitalismo Agrário em questão. São Paulo. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), Unicamp, Hucitec, 1992. Uma nova extensão para a agricultura familiar. *In:* **Seminário Nacional De Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, DF, Anais,1997, p. 29.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. A reconfiguração das agroestratégias: novo capítulo da guerra ecológica. *In* SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. **Terras e Territórios na Amazônia**: Demandas, Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora UNB, 2011.

ALONSO, Ângela. As Teorias dos Movimentos Sociais: Um Balanço do Debate. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia:** bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In* MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** Questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *In* MARTINS, Maria de Fátima Almeida; _____, Miguel Gonzalez; AUGUSTO, Roseli Carlos (org.) Dossiê. Trabalho e educação: diversidade e lutas sociais no campo. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012, p. 81-93

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, William Santos de. **A Construção Da Representação Dos Trabalhadores Rurais No Sudeste Paraense.** 2007. Tese (doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Instituto de Ciências Humanas e Sociais Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ), 2007.

BARKER, Colin. O movimento como um todo: ondas e crises. **Revista Outubro**, n. 22, 2º sem. 2014. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp content/uploads/2015/02/Revista-OutubroEdic%CC%A7a%CC%83o-22-Artigo-01.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BOFF, Leonardo. **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Caderno de Formação n° 27. São Paulo: 1998. p. 25-38.

BOGO, Ademar. **O vigor da mística.** Caderno de Cultura nº 02 do MST, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Rurais:** Mapa de Estudos Recentes. Estudos NEAD- 7. Brasília: MDA, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 1**, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo:** Marcos Normativos. Brasília: 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro; TV Escola; Secretaria de Educação a Distância). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, Brasília, maio/junho 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 04 de jan. 2021.

BRAULIO, Machin Sosa; ADILÉN, Jaime; DANA, Lozano; PETER, Rosset (orgs.). **Revolução agroecológica** – o Movimento de Camponês a Camponês da ANAP em Cuba. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.
BRUMER, A. "A exploração familiar no Brasil". *In:* LAMARCHE, H. (coord.). A agricultura familiar: comparação internacional. Trad. de Maria Naoko Tijiuva. Campinas UNICAMP, 1993, p.179-234, (coleção repertórios).

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. *In* CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 35-51.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. **Sobre Educação do Campo**. *In* SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). Por uma Educação do Campo. Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: MDA, 2008, Vol. 7, p. 67-86.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II.** Brasília: MDA, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In* CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 548-555

CALDART, Roseli. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro: UFF, ano 2, n. 2, p.1-16, 2004.

CALDART, Roseli. Educação no MST e o Projeto Educativo Socialista: Convicções e Desafios de Luta e Construção. **Texto da Mesa do II ENERA**, Luziânia-Goiás, 2015.

CALDART, Roseli. **Escolas do Campo e Agroecologia:** uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antonio. **Agroecologia e sustentabilidade**. Base conceptual para uma nova extensão rural, s/d, disponível: http://coral.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/13.pdf. Acesso em: 17 de jan. 2021.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. Texto publicado integralmente nos **Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural**, Natal, agosto, 1997. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm. Acesso em: 21 de out. 2020.

CARVALHO, Horácio Martins de (Org.). **O Campesinato no século XXI**: Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do Campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Joyce Gomes de; CASTRO, Elisa Guaraná; RODRIGUES, Maria Emília Barrios; MARTINS, Maíra; ALMEIDA, Salomé Lima Ferreira de. **Os jovens estão indo embora?** Juventude Rural e a Construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad, Seropédica: EDUR-UFFRJ, 2009.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *In* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 28- 34

CARVALHO, Horácio Martins de. Lutas Sociais do Campesinato na Contemporaneidade no Brasil. **Boletim DATALUTA**, nov. 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. 2005. Tese (doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005a. Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1624/1/tese.pdf. Acesso em: 01 de jan. 2021.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural: "apenas uma palavra" ou "mais que uma palavra". *In:* **Encontro anual da Anpocs**, 2005, Niterói. Niterói: UFF; ANPOCS, 25 a 29 de outubro de 2005b.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Processos de Construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. **Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia,** realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude Rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos Movimentos Sociais no Brasil e na incidência nas Políticas Públicas de Juventude. **Revista de Ciências Sociais**, n. 45, jul./dez. 2016, p. 193-212.

CEPASP. **CEPASP:** 15 anos. Cartilha produzida pelo Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular em 1999. 18 p.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortes, 2012.

CORDEIRO, Georgina Kalife; NEVES, Joana D'ark; SILVA, José Bittencourt da; SCALABRIN, Rosemeri; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Educação do campo e desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**.** *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II.** Brasília: MDA, 2010. p. 48-64.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. *In*: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária no Brasil:** interpretações sobre o camponês e o campesinato. Coleção A Questão Agrária, vol. 9. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 23-34.

COSTA, Sérgio. Apontamentos para a continuidade do (em)bate territorial. *In:* SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. Demarcando território: passos iniciais nas terras da Amazônia. *In* SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. **Terras e Territórios na Amazônia**: Demandas, Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora UNB, 2011. p. 15-23.

COSTA, Solange Maria Gayoso da. Agronegócio e terras na Amazônia: conflitos sociais e desterritorialização após a chegada da soja na região do Baixo Amazonas. *In* SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. **Terras e Territórios na Amazônia**: Demandas, Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora UNB, 2011. p. 69-89.

CPT, Comissão Pastoral da Terra- NACIONAL. **Conflitos no Campo**: Brasil- 2019. Centro de Documentação Dom Tomás Balduíno. CPT- Nacional, Goiânia/GO, 2020.

DELGADO, Guilherme Costa. **Capital Financeiro e Agricultura no Brasil.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1985.

DELGADO, Guilherme Costa. **O Significado do agronegócio no Brasil.** Jornal UNESP, maio de 2006, ano XX, número 211, disponível em: https://www.unesp.br/aci/jornal/211/suplec.php. Acesso em: 16 de dez. 2020

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

EMMI, Marília. **A oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais**. Belém-Pa: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista Vozes**, n. 1, 1990. Disponível em: <http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>. Acesso em: 31 mai. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro:** formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST (1979-1999). Tese (doutorado em Geografia)- Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Caderno n. 07. Brasília: MDA, 2008a. p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. 2013. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna**. O campo da educação do campo.** UNESP/NERA, 2004. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

FILHO, Glauco Brito. **As experiências do MST na organização de assentamentos rurais no estado do Pará.** Marabá: 2006. (mimeo.)

FILHO, Paulo Fonteles. **Araguaianas**: as histórias que não podem ser esquecidas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. São Paulo, sexta-feira, 1 de agosto de 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>. Acesso em: 21 set. 2019.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A Participação Social dos Excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.

FREIRE, Jacqueline Serra; CASTRO, Edna. Juventude na Amazônia paraense: identidade e cotidiano de jovens assentados da reforma agrária. *In* CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 215-236.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 8ª edição, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos**.** A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. Cadernos do ITERRA**, Veranópolis-RS, n. 15, set. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Editora Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: Editora: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. São Paulo: Editora Cortes, 2012.

GARCIA JR, Afrânio Raul**, Terra de Trabalho:** Trabalho Familiar de Pequenos Produtores. São Paulo**:** Editora Paz e Terra, 1983.

GOMES, Maria Suely Ferreira Gomes. **A construção da organicidade no MST**: a experiência do Assentamento 26 de Março/Pará. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais- Universidade Federal de Campina Grande/PB. 2009, p. 167.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. *In* **Cadernos do cárcere.** Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, vol. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho; Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, vol. 3.

GRAZIANO DA SILVA, José. **Estrutura Agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1980.

GROPPO, Luis Antonio. Sociologia da Juventude. In___. Juventudes: **Sociologia, Cultura e Movimentos**. Alfemas(MG), UNIFAL, 2016.

GRYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes. Coedição: FASE, 1987.

GRYBOWSKI, Cândido. Movimentos Populares Rurais no Brasil: desafios e perspectivas. *In:* STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 90. São Paulo: Expressão Popular, vol. 6, 2013. p. 341-354.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **O Posseiro da Fronteira**: campesinato e sindicalismo no Sudeste Paraense. Belém-Pará: Editora Paka-Tatu, 2013.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável,Porto Alegre, v.2, n.1, jan./mar.2001. Texto traduzido e adaptado por Francisco Roberto Caporal. Texto original: intitulado Ética Ambiental y Agroecología: elementos para una estrategia de sustentabilidade contra el neoliberalismo y la globalización económica. Sevilla Guzmán, E., ISEC - Universidad de Córdoba, España, 1999, 30p. (mimeo).

HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul da Silva. **CAT- Ano Décimo:** Etnografia de uma utopia. Belém: Editora Universitária-UFPA, 2000.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando Fronteira:** 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia, Vol. III, Belém-Pa: Editora Universitária UFPA, 2004a.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando Fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia, Vol. IV, Belém-Pa: Editora Universitária UFPA, 2004b.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. *In:* BORON, Atílio; AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires; São Paulo: CLASCO; Expressão popular. 2006.

IANNI, Otávio. O jovem radical. *In:* BRITTO, Sulamita (Org.). **Sociologia da Juventude I**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968, p. 225-242.

IANNI, Otávio. **Dialética e Capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

IANNI, Otávio. Introdução. *In:* MARX, Karl. **Coleção Grandes cientistas sociais**. 4. ed. São Paulo, 1984.

IANNI, Otávio. A utopia camponesa. *In:* WANDERLEY, Maria de Nazaré B.; ELCH, Clifforde A.; MALAGODI, Edgard; CAVALCANTI, Josefa S. B. (Orgs.). **Camponeses brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, MDA/NEAD, 2009.

IANNI, Otávio. **A Sociologia e o Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IFPA-CRMB. **Projeto Político Pedagógico do Campus**, 2010a

IFPA-CRMB. **Diagnóstico do meio biofísico**. 2010b.

IFPA-CRMB. **Regimento Interno do Campus Rural de Marabá**. 2013.

IFPA**. Resolução** N° 328/2017-Conselho Superior (CONSUP) de 10 de julho de 2017

IFPA-CRMB. **Projeto Político Pedagógico do Campus**, 2017.

IFPA-CRMB. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio,** 2017.

IFPA-CRMB. **Conhecendo os egressos do Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá**. Boletim nº 01. Marabá-Pa, nove. de 2020. Produzido por: Observatório Local do Mundo do Trabalho (OMT- Campus Rural de Marabá).

KATO, Karina Yoshie Martins, LEITE, Sergio Pereira. Land Grabbing, financeirização da agricultura e mercado de terras: Velhas e novas dimensões da questão agrária no Brasil. **Revista da ANPEGE**. v. 16. nº. 29, p. 458 - 489, ANO 2020. e-ISSN: 1679-768X. Disponível: p. 458-489. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege. // DOI 10.5418/ra2020.v16i29.12506. Acesso em: 19 de jan. 2021.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária.** São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: UnB, 1999, vol. 1 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2017

LEITE, Sérgio Pereira. Dinâmicas de terras, expansão do agronegócio e financeirização da agricultura: por uma sociologia das transformações agrárias. **Revista Latinoamericana de Estudos Rurales**. DOSSIER Ruralidades en América Latina: convergencias, disputas y alternativas en el siglo XXI- ALASRU. 4 (7), ENE-JUN 2018 ISSN 2525-1635 p. 302-323.

LEFF, Enrique. **O Renascimento do Ser no Concerto do Saber.** Texto apresentado ao II Seminário Internacional sobre Agroecologia, Porto Alegre, 26 a 28 de novembro de 2001. Traduzido ao português por Francisco Roberto Caporal, em janeiro de 2002. O original, em espanhol. Disponível em: www.emater.tche.br

LENIN, Vladimir. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia.** O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LEROY, Jean-Pierre. Da Fronteira Sem Lei em Direitos a uma Democracia em Construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT. *In* HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul da Silva. **CAT- Ano Décimo:** Etnografia de uma utopia. Belém: Editora Universitária-UFPA, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. **A dialética da Agroecologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MALAGODI, Edgar; MARQUES, Roberto. Para além do ficar ou sair: as estratégias de reprodução social dos jovens em assentamentos rurais. *In* CASTRO, Elisa Guaraná de;

CARNEIRO, Maria José. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, pp. 197-214.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo as cercas e construindo saberes**: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimento Agroalimentares) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará- Campus Castanhal, 2015.

MARINHO, Danilo N.; BARBIERO, Alan K.; PEREIRA, Elvio Q.; PÓVOAS, Francisco de A.; MARQUES, Marta I. Projeto Lumiar: uma avaliação qualitativa. **Revista Extensão Rural**. DEAER/CPGExR-CCR-UFSM, ano VI, jan-dez de 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/viewFile/6164/3666. Acesso em: 18 de fev. 2020.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. *In:* STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária no Brasil:** interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Expressão Popular, vol. 9, 2016. p. 35-53.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. *In* CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 540-547

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social Revista de Sociologia**, USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 25-70, mai. 1996.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Impasses sociais e políticos em relação à reforma agrária e a agricultura familiar no Brasil**. Santiago Chile, 2001.

MARTINS, José de Souza. **O Cativeiro da Terra.** São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia.** São Paulo: Global Editora, 1985.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo. 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: E. UFRJ, 2011, p. 39-64. p. 321-407; p.321-407

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 83-374.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELLO, Alex Fiuza de. Extensão como Perspectiva da Relação Universidade-Sociedade. *In* HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul da Silva. **CAT- Ano Décimo:** Etnografia de uma utopia. Belém: Editora Universitária-UFPA, 2000.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo. 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Pualo: Haucitec, 2014.

MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Programa Agrário do MST:** Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!!! Cartilha. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2014.

MST/PA – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cartilha de Estudo n°04. **Organicidade e o planejamento: o funcionamento das brigadas no MST.** Pará: setembro de 2005.

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **A luta de classes no campo e a luta por Reforma Agrária Popular. Caderno de Formação nº 53** -Setor de Formação do MST, São Paulo: Secretaria Nacional, 2020.

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. As Contradições Estruturais do Capitalismo. Caderno de Formação nº 51 **"As contradições estruturais do capitalismo, de David Harvey"** é uma publicação do Setor de Formação do MST, 2020.

MUNARIN, Antonio. Elementos para uma política pública de educação do campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

NASCIMENTO SOBRINHO, Shauma Tamara do. **Da educação profissional ao mundo do trabalho:** trajetórias dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimento Agroalimentares) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento

Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará- Campus Castanhal, 2018.

NEPUCENO, Eric. **Eldorado do Carajás**: uma história de impunidade. RJ: Ed. Record. 2019.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo: Origens da Alternância no Brasil**. Vitória/ES; EDUFES, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de Campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra:** a luta pela terra no sul e sudeste do Pará. Recife-Pe: Editora UFPE, 2015.

PEREIRA, Giselda Coelho. **Comunidade de resistência:** 26 de março. Trabalho do Tempo Comunidade da disciplina de Epistemologia, do curso de Agronomia (PRONERA/UFPA/INCRA), 2004.

PEREIRA, Viviane Silva; MAULER, Celso. O sistema de organização modular de ensino: uma composição em memórias docentes. **39ªReunião Nacional da ANPED,** 20 a 24 de outubro de 2019. Niterói- RJ.

PETERSEN, Paulo Frederico, MONTEIRO, Denis. Agroecologia ou colapso. **Página:** Destaque, Racismo Ambiental, maio 2020. Disponível em:https://racismoambiental.net.br/2020/05/06/agroecologia-ou-colapso-2-por-paulo-petersen-e-denis-monteiro/ . Acesso em: 26 de dez. 2020

PETERSEN, Paulo Frederico. **Metamorfosis agroecológica**: Un ensayo sobre Agroecologia Política. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidad Internacional de Andalucía - Maestría en Agroecología un enfoque para la sustentabilidad rural. 2013.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIETRAFESA, José Paulo. Protagonismo camponês e a reforma agrária no Brasil: processo educativo e desafios aos movimentos sociais. *In:* ALVES, Wanderson Ferreira; MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). **Trabalho & Saber**: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaios sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PORTELA, Fernando. **Guerra de Guerrilhas**. São Paulo: Editora Global, 1979.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, encruzilhada civilizatória**: tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1979.
QUEIROZ, João Batista Pereira. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás/Programa de Pós-Graduação em Educação. 1997.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.** Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília- Instituto de Ciências Sociais Departamento de Sociologia -Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortes, 2012.

REYNAL, V. de. et al. **Agriculturas familiares e desenvolvimento na frente pioneira Amazônica**. Belém: LASAT/CAT: GRET: DAT/UAG, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.), **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo:** Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: MDA. 2008, vol. 7 (Coleção Por Uma Educação do Campo).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAUER, Sérgio. **Terra e Modernidade:** a reinvenção do campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. Demarcando território: passos iniciais nas terras da Amazônia. *In* SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. **Terras e Territórios na Amazônia**: Demandas, Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora UNB, 2011. pp. 15-23.

SAUER, Sérgio; ALMEIDA, Wellington. **Terras e Territórios na Amazônia**: Demandas, Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora UNB, 2011.

SAUER, Sérgio; PIETRAFESA, José Paulo. Novas fronteiras agrícolas na Amazônia: expansão da soja como expressão das agroestratégias no Pará. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp. Geografia Agrária, 2013. p.245-264. ISSN 1980-5772 e ISSN 2177-4307

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais:** um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

SCHERER-WARRERN, Ilse.Das mobilizações às redes de Movimentos sociais. In.:**Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, ano 8, n. 7, jul./dez. 2005.

SILVA, Jacó Júnior L. da ; RODRIGUES, Jannyny de Oliveira F. ; DIONYSIO, Renata Barbosa. A importância do Projeto Gavião para os professores do interior do Pará: Floresta do Araguaia e Piçarra. Artigo publicado nos anais da **69ª Reunião Anual do SBPC**, 16 a 22 de julho de 2017- UFMG- Belo Horizonte/MG.

SPÓSITO, Marilia. Estudo sobre a Juventude e Educação. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED**, n. 5-6 (n. esp. Juventude), 1997.

SPÓSITO, Marilia. Processos de Construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. *In:* Reunião Brasileira de Antropologia, 26, 2008, Porto Seguro- Bahia. **Anais.** Registro ISBN: **978-85-61341-16-9.** 2008.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil:** programas de Reforma Agrária - 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária no Brasil:** interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2016, vol. 9.

SUZUKI, Júlio César, SOUSA, Romier da Paixão. Construção de territórios agroecológicos: reflexões conceituais, metodológicas e algumas pistas a partir da educação do campo e campesinato amazônico. *In* SOUSA, Romier da Paixão, CRUZ, Carlos Renilton Freitas, SUZUKI, Júsilo César (orgs) **No chão da floresta:** trabalho, educação e agroecologia na Amazônia. São Paulo: FFFLCH/USP, 2020, pp. 93-102.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa:** a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 1.

THOMPSON, Edward Palmer. **E. P. Thompson:** panfletário antifascista. Tradução João Ernani Furtado Filho. Fortaleza/CE: Plebeu Gabinete de Leitura, 2019.

VAN DER PLOEG, Jan Douwe. **Camponeses e Impérios Alimentares**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VAN DER PLOEG, Jan Douwe. **Camponeses e a arte da agricultura**. São Paulo: UNESP, Porto Alegre: UFRGS, 2016.

VEIGA, José Eli da. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento.** Estudos Avançados, 2001. pp. 101-119. Disponível: https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In:* NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, Otávio Guilherme. A extração livre. *In*: **Frente de expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, p. 29-51. ISBN: 978-85-9966-291-5. Available from SciELO Books<http://books.scielo.org>.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel; ELCH, Clifforde A.; MALAGODI, Edgard; CAVALCANTI, Josefa S. B. (Orgs.). **Camponeses brasileiros**. São Paulo: UNESP, MDA/NEAD, 2009.
WANDERLEY, Maria Nazaré de Baudel. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS,20, 1996. GT17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Out. 1996.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR,** Piracicaba, v. 52, supl. 1, p. S025-S044, 2015.
WEISHEIMER, N. **Juventudes Rurais:** Mapa de Estudos Recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. (Estudos NEAD- 7).

APÊNDICES

A- Questionário e roteiro de entrevista com egressos

B- Roteiro de entrevista com Docentes

C- Roteiro de entrevista com dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo e Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará

D- Roteiro de entrevista com dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo-responsáveis pela educação

E- Roteiro de entrevista com Gestores do IFPA-CRMB

F- Quadro de Dissertações Produzidas sobre o IFPA-CRMB

G- Quadro de Monografias produzidas a partir dos cursos de especialização profissional ofertados pelo IFPA

APÊNDICE - A

QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA
(EGRESSOS)

Local:_____

Data da entrevista:_____

1- IDENTIFICAÇÃO

1.1.Nome:_____

1.2.Idade:_____

1.3.Local de sua residência:

( ) Acampamento ( ) Assentamento ( ) Vila/Comunidade ( ) Área urbana

Qual Município? _____

1.4.Qual local de residência de seus pais?

( ) Acampamento ( ) Assentamento ( ) Vila/Comunidade ( ) Área urbana

Qual Município? _____

1.5.Quantas pessoas residem na sua casa?_____

Quem são?_____

2- INSERÇÃO SOCIAL

2.1.Participa de alguma organização social? (Movimento Social, Cooperativa, Associação, Grupo de Jovens, Sindicato....)

( ) Sim ( ) Não

Qual?_____

2.2.Coordena alguma tarefa na organização? Qual?_____

2.3.Como se dá sua inserção na organização?_____

2.4.Seus pais participam de alguma organização social? (Movimento Social, Cooperativa, Associação, Grupo de Jovens, Sindicato....)

( ) Sim ( ) Não

2.5.Como se dá a participação de seus pais na organização?_____

3.TRABALHO

3.1. Qual trabalho você desenvolve atualmente? _____

3.2. Quais as condições de trabalho?

( ) Remunerado
( ) Não remunerado
( ) Carteira assinada

( ) Autônomo
( ) Outro... qual?_____

3.3.Especificação do seu trabalho:

( ) Trabalha no lote com a família
( ) Comércio
( ) Associação de Moradores/Cooperativa
( ) Sindicato dos Trabalhadores
( ) Empresa de Assistência técnica
( ) Outro. Qual?_____

3.4.Quais as atividades desenvolve no seu trabalho? Especifique:_____

Caso atue no lote, quais atividades desenvolve descreve sobre:

Culturais anuais	Culturas permanentes	Hortaliças	Criação de gado de leite	Criação de gado de corte	Criação de pequenos animais	Outras atividades

4. FORMAÇÃO

4.1.Porque você fez o curso em Técnico em Agropecuaria Integrado ao Ensino Médio?
( ) Por livre vontade
( ) Atender o desejo dos pais
( ) Outro. Qual?_____

4.2.Onde cursou o ensino Fundamental?
( ) Ensino regular (público) em escola do campo
( ) Escola Família Agrícola
( ) Outra. Qual? _____

4.3.Deu continuidade os estudos?
( ) Sim ( ) Não
Caso, sim. Qual curso e Instituição?_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS

SOBRE A FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

1- Quando você iniciou o curso técnico qual era sua expectativa??? O que você esperava do curso???
2- A partir do processo de formação suas expectativas foram sendo atendidas? Caso sim comente. Caso não tenha atendido, comente.
3- O curso é em alternância pedagógica: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Qual sua avaliação desse percurso?
4- O percurso formativo está estruturado a partir de eixo temático e por ciclo. Ao final de cada ciclo precisa apresentar um produto, que são:

Comente sobre o DIAGNÓSTICO DO LOTE
Comente sobre a ELABORAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO
Comente sobre o PLANO DE MELHORIA DO LOTE

A realização dessas atividades contribuiu com o desenvolvimento do trabalho no seu lote? Comente....

5- Você enfrentou dificuldades junto à sua família para realizar suas pesquisas de TEMPO COMUNIDADE? Se sim, QUAIS?

6- Como você avalia esses tempos: ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE? A relação de estudo e pesquisa.

7- Comente sobre o curso ter como base os princípios agroecológicos.

8- O aprendizado das disciplinas do curso contribuiu com o trabalho no lote? Comente

9- O aprendizado do curso contribuiu para a sua atuação profissional? Comente

10- A formação é desenvolvida a partir do currículo integrado: base comum e núcleo técnico. Comente sobre os desafios na integração dessas áreas do conhecimento.

11- Quais os limites e desafios que você percebe frente a esse processo de formação?

12- Para você qual importância do Campus Rural de Marabá para o desenvolvimento da agricultura camponesa na região Sudeste do Pará?

13- Você conhece a política para egressos do CRMB? Se sim, comente.

14- Quais suas propostas para acompanhamento dos egressos?

15- Algo mais que deseja acrescentar

APÊNDICE - B

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(DOCENTES DO IFPA- CRMB)

Local:_____
Data:_____

Nome:_____
Idade:_____
Disciplina:_____

1.Como você avalia o processo de formação do curso técnico em Agropecuaria Integrado ao ensino Médio do CRMB? Alternância Pedagógica, Eixo Temático; Currículo Integrado, Interdisciplinariedade. Quais os avanços e os desafios?

2.Para você o Tempo Comunidade está conseguindo dialogar com o Tempo Escola? Comente.

3.O Campus está conseguindo fortalecer a integração do ensino-pesquisa-extensão? Como se insere o curso técnico integrado?

4.O Projeto Político Pedagógico do Curso tem como princípios os fundamentos da agroecologia, trabalho e pesquisa como princípio educativo. Comente sobre esses princípios na formação técnica.

5.Para você qual a importância da Educação do Campo para o desenvolvimento dos Assentamentos e comunidades rurais do Sudeste do Pará?

6.Para você os egressos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio vem contribuindo com o desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Rurais? Comente.

7.Você conhece a política para egressos do CRMB? Comente

8.Como o IFPA-CRMB pode contribuir concretamente com o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária na Região?

9. Nesses 10 anos, quais os desafios dos avanços do CRMB na Região Sudeste do Pará? O que você propõe como melhoria para o CRMB?

10.Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE - C

ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRIGENTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUDESTE DO PARÁ)

Local:_____
Data:_____

Nome:_____
Idade:_____
Movimento a qual pertence:_____
Função:_____

1.Comente sobre o processo de luta e conquista do Campus Rural de Marabá

2.São 10 anos de implantação do CRMB na região. Como você avalia esse percurso desde a implantação?

3.Como você avalia a importância do CRMB para a região Sudeste do Pará?

4.Na região Sudeste do Pará a Educação do Campo iniciou-se no final dos anos 1990 com a implantação da EFA e com a implantação do primeiro curso de magistério do PRONERA, período de fortalecimento através do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo. Qual sua avaliação frente a Institucionalização da educação do campo?

5.Como o CRMB pode contribuir concretamente com o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária na Região?

6. O Movimento participa do Conselho Diretor do Campus? Comente sobre a importância desse espaço e como está a sua funcionalidade.

SOBRE CURSO TÉCNICO

1.Como você avalia o curso técnico em Agropecuaria Integrado ao ensino Médio do CRMB?

2.Como você avalia a ALTERNÂNCIA EDAGÓGICA?

3.O Projeto Político Pedagógico do Curso tem como princípios os fundamentos da **agroecologia, trabalho e pesquisa** como princípio educativo. Comente sobre esses princípios como formação técnica.

4.Para você a criação do CRMB e a formação dos jovens através do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio vem contribuindo com o desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Rurais? Como?

5.Como o Movimento realiza o acompanhamento do jovem em curso e/ou egresso dos cursos técnicos? Quais os desafios?

6. Comente sobre a importância dos egressos do curso técnico em agropecuária no processo de desenvolvimento dos assentamentos e comunidades rurais.

7.Qual a importância da Educação do Campo para o desenvolvimento dos Assentamentos e Comunidades Rurais na Região Sudeste do Pará?

8.Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE - D
ROTEIRO DE ENTREVISTA
(DIRIGENTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO- RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO)

Local:_____
Data:_____

Nome:_____
Idade:_____
Movimento a qual pertence:_____
Função:_____

1.Como o Movimento que você participa organiza a Educação?

2.Como você avalia o curso técnico em Agropecuaria Integrado ao ensino Médio do CRMB? Alternância Pedagógica, Eixo Temático; Currículo Integrado.

3.O Projeto Político Pedagógico do Curso tem como princípios os fundamentos da agroecologia e trabalho e pesquisa como princípio educativo. Comente sobre esses princípios na formação técnica.

4.Na Região Sudeste do Pará a Educação do Campo iniciou-se no final dos anos 1990 com a implantação da EFA e com a implantação do primeiro curso de magistério do PRONERA, período de fortalecimento através do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo. Qual sua avaliação dessa educação frente a Institucionalização?

5.Para você a criação do CRMB e a formação dos jovens através do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio vem contribuindo com o desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Rurais? De que forma?

7.Após a implantação do CRMB como tem se dado a participação do Movimento junto ao Campus? Em que precisa melhorar?

8.Como o Movimento realiza o acompanhamento do jovem em curso e/ou egresso dos cursos técnicos? Quais os desafios?

9.Você conhece a política de acompanhamento aos egressos do IFPA-CRMB? Caso sim comente.

9.Como o CRMB pode contribuir concretamente com o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária na Região?

10.Quais os desafios dos avanços do CRMB na Região Sudeste do Pará frente aos grandes projetos?

11.Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE - E

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(GESTORES DO IFPA-CRMB)

Local:_____
Data:_____

Nome:_____
Idade:_____
Diretoria: _____

1.O Campus Rural de Marabá é fruto da luta dos Movimentos Sociais do Campo na Região Sudeste do Pará. São 10 anos de implantação do CRMB na região. Como você avalia a proposta inicial para a proposta que está em execução pelo Campus?

2.Como você avalia o processo de formação do curso técnico em Agropecuaria Integrado ao ensino Médio do CRMB? Alternância Pedagógica, Eixo Temático; Currículo Integrado.

3.Como o CRMB vem investindo para o fortalecimento do Tempo Comunidade?

4.Como a gestão vem fomentando a política de fortalecimento do ensino-pesquisa-extensão? Como se insere o curso técnico integrado?

5.O Projeto Político Pedagógico do Curso tem como princípios os fundamentos da agroecologia, trabalho e pesquisa como princípio educativo. Comente sobre esses princípios para a formação técnica.

6.Na região Sudeste do Pará a Educação do Campo inicia no final dos anos 90 com a implantação da EFA e com a implantação do primeiro curso de magistério do PRONERA, período de fortalecimento através do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo. Qual sua avaliação dessa educação frente a Institucionalização? Quais os desafios da Instituição?

7.Como você avalia a importância do CRMB para a região Sudeste do Pará?

8.Qual a importância da Educação do Campo para o desenvolvimento dos Assentamentos e Comunidades rurais?

9.Para você a criação do CRMB e a formação dos jovens através do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio vem contribuindo com o desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Rurais? Como?

10.Qual a política do IFPA-CRMB para os egressos? Como o CRMB vem implantando?

11. Para você os egressos estão respondendo a proposta de formação ofertada pelo Campus? Comente

12.Comente sobre a política de verticalização do ensino no CRMB?

13.Comente sobre a participação dos Movimentos Sociais junto ao Campus?

14.Como o CRMB pode contribuir concretamente com o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária na Região?

15.Quais os desafios dos avanços do CRMB na Região Sudeste do Pará? O que você propõe como melhoria para o CRMB?

16.Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE- F
Quadro de dissertações produzidas sobre o IFPA-CRMB

Quadro 03 - Dissertações produzidas sobre o IFPA-CRMB

DISSERTAÇÕES	ANO	INSTITUIÇÃO
RIBEIRO-JÚNIOR, Ribamar. Akrãtikatêjê: Dominação e resistência na luta por seu território.	2014	Universidade Federal do Pará – UFPA (atualmente UNIFESSPA)
MARINHO, Dalcione Lima. Rompendo cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste paraense.	2015	IFPA - Campus Castanhal
BARROS, Manuel Fábio Matos. Educação do campo e cooperativismo: da utopia à prática.	2015	IFPA - Campus Castanhal
RIBEIRO, Sandro Barbosa. Caracterização dos solos sob diferentes agroecossistemas no IFPA/Campus Rural de Marabá e em área de agricultor familiar.	2016	IFPA - Campus Castanhal
PROCÓPIO, Joari Oliveira. Avaliação e socialização de tecnologias de captação e elevação de água nas regiões de integração do rio Capim e de Carajás.	2016	IFPA - Campus Castanhal
MACHADO, Deusanete Pinto. Educação do campo e saúde: desafios e perspectivas no Campus Rural de Marabá.	2017	IFPA - Campus Castanhal
FREITAS, Leidian Coelho. Avaliação das condições de vida dos produtores de leite no projeto de assentamento 26 de março, Marabá – Pará.	2017	IFPA - Campus Castanhal
ARAÚJO, William Bruno Silva. Adaptação de sistema de indicadores para avaliação da sustentabilidade da aldeia Akrãti, povo indígena Akrãtikatêjê.	2017	IFPA - Campus Castanhal
PACHECO, Acácio de Andrade. Mapas esquemáticos como técnica didática de ensino e reflexão sobre Áreas de Preservação Permanente (APP).	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
FREITAS FILHO, Davi Gouveia de. Transdisciplinaridade no ensino de construções e instalações rurais com foco na avicultura caipira.	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
LIMA, Maria Eliane de. Política de Assistência Estudantil e Educação Tecnológica do Campo: estratégias de permanência escolar?	2017	IFPA - Campus Castanhal
SILVA, Marcos Antônio Leite da. Cultivares de milho e de feijão-caupi em cultivos puros e consorciados.	2017	Universidade Federal Rural do Semiárido (Mossoró – RN)
BARATA, Fernanda Suely. Educação do Campo no IFPA: práticas e proposições em planejamento educacional.	2017	IFPA- Campus Castanhal
CUNHA, Renan da Silva. Produção de sementes para a manutenção da agrobiodiversidade na produção de hortaliças no Sudeste Paraense.	2018	IFPA - Campus Castanhal
NASCIMENTO SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento. Da educação profissional ao mundo do trabalho: trajetórias dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural.	2018	IFPA - Campus Castanhal
BORGES, Francisco Janiel. Diagnóstico da produção de resíduos agropecuários para transformação em compostagem e sua utilização na produção de alface no Assentamento 26 de março, Marabá – PA.	2018	IFPA - Campus Castanhal
CARVALHO, Alderuth Silva. Análise da resiliência socioecológica de um assentamento convencional do sudeste paraense.	2018	UFPA

Fonte: Banco de dissertações (elaborado pela autora a partir de informações obtidas por *e-mail* e pelo banco de dados disponível na internet).

APÊNDICE- G

Quadro de Monografias produzidas a partir dos cursos de especialização profissional ofertados pelo IFPA

MONOGRAFIAS	ANO	INSTITUIÇÃO
SECCADIO, Lara Lima. A relação ensino-aprendizagem nas aulas teóricas e práticas da disciplina de beneficiamento e processamento, no curso técnico em agropecuária do IFPA- Marabá Rural.	2017	IFPA
CARVALHO, Marlene Borges. Trabalho interdisciplinar no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Campus Marabá Rural – IFPA.	2017	IFPA
SOUSA, Joana Patrícia Lira de. Proposta de ensino na disciplina de sistema de criação: pesquisa-ação como forma de melhorar a autonomia do educando.	2017	IFPA
RECHENE, Suzenny Teixeira. Olhares e percepções sobre alternância pedagógica: o caso do IFPA - Campus Marabá Rural.	2017	IFPA
GONCALVES, Maria da Paz Demes. Desafios e possibilidades da prática docente no sistema de alternância pedagógica: uma análise a partir da percepção dos professores do Campus Rural de Marabá.	2018	IFPA
ALBUQUERQUE, Marcos Paulo Ferreira de. O trabalho como princípio educativo nas unidades integradas de ensino, pesquisa e extensão do IFPA – Campus Rural de Marabá.	2017	IFPA

Fonte: Banco de monografias (elaborado pela autora a partir de informações repassadas pelos próprios autores por *e-mail*).

ANEXOS

A- Quadro docentes do IFPA- CRMB por formação

B- Parecer do Comitê de Ética sobre aprovação do Projeto de Pesquisa

C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

D- Documento Final da Reunião Ampliada do FONEC

E- Documento final da V Conferência de Educação do Campo- FREC

F- Ata do Conselho Diretor do IFPA-CRMB com pauta de negociação da Juventude do MST durante ocupação do Campus em 2013

G- Regimento Interno nº 01 de 22 de abril de 2019- Regulamenta o funcionamento das atividades do “Tempo Comunidade”

ANEXO - A

QUADRO 08- CORPO DOCENTE EFETIVO DO CRMB QUANTO À FORMAÇÃO, ÁREA DE ATUAÇÃO E TITULAÇÃO.

º	Nome	Formação	Área de atuação	Titulação
1.	Acácio de Andrade Pacheco	Licenciado em ciências biológicas	Biologia	Mestre/Doutorando
2.	Alderuth da Silva carvalho	Licenciada em ciências biológicas	Biologia	Mestre
3.	Aline Batista Fernandes Moraes	Engenheira Agrônoma	Sistema de cultivo	Especialista
4.	Análie Francine Matias Miranda	Licenciada em letras	Língua portuguesa e língua espanhola	Mestre
5.	Armanda da Silva Ribeiro	Tecnologia da Informação	Informática	Mestre
6.	Carlos Alberto Sousa da Silva	Licenciado em Educação física	Educação física	Especialista
7.	Carlos Antonio Cunha	Licenciado em Pedagogia	Educação do Campo	Especialista/Mestrando
8.	Camila Giseli Damasceno Peixoto	Licenciada em Química	Química	Mestre / Doutoranda
9.	Claudionísio de Souza Araujo	Licenciado em Ciências Agrárias	Silvicultura e Manejo Florestal	Mestre
10.	Dalcione Lima Marinho	Licenciado em Ciências Agrárias	Funcionamento do Estabelecimento Agrícola	Mestre
11.	Davi Goveia de Freitas Filho	Engenheiro civil	Construção e instalações rurais	Mestre
12.	Danillo Henrique da Silva Lima	Médico veterinário	Sistema de criação	Doutor
13.	Edelson da Cruz luz	Licenciado em física	Física	Doutor
14.	Emanuella Fabricia Carvalho Dos Santos	Ciências naturais	Química	Especialista/Mestranda
15.	Fabio Schwab do Nascimento	Agrônomo	Extensão rural	Doutor
16.	Francisco Janiel de Araújo Borges	Agrônomo	Sistema de cultivo	Mestre
17.	Jailson Bertoli Junior	Licenciado em Matematica	Matemática	Mestre
18.	Jeferson José Oliveira Chagas de Souza	Licenciado em Música	Arte	Especialista

19.	Joana Patrícia Lira de Sousa	Zootecnista	Sistema de criação	Doutora
20.	Joari Oliveira Procópio	Agrônomo	Funcionamento do Estabelecimento agrícola	Mestre
21.	Heloisa Helena Fonseca do Nascimento	Ciência Sociais	Antropologia	Especialista/Mestranda
22.	Lara Lima Seccadio	Engenheira de alimentos	Tecnologia de alimentos	Mestre
23.	Liliane Moreira Silva Gomes	Medicina veterinária	Processamento e Beneficiamento II	Doutora
24.	Linnajara de Vasconcelos Martins Ferreira	Agrônoma	Manejo e conservação do solo e recursos hídircos	Doutora
25.	Luciene Aparecida Castravechi	Licenciada em história	História	Doutora
26.	Manuel Fabio Matos barros	Licenciado em Ciências Agrárias	Economia solidária e cooperativismo	Mestre
27.	Marcos Antônio Leite da Silva	Licenciado em Ciências Agrárias	Agroecologia	Doutor
28.	Marcos Paulo Ferreira de Albuquerque	Agrônomo	Topografia	Doutor
29.	Maria Suely Ferreira Gomes	Pedagoga	Educação do campo	Mestre/Doutoranda
30.	Mariana Gomes de Oliveira	Engenheira Agrônoma	Silvicultura e Manejo Florestal	Doutora
31.	Murilo da Serra Silva	Engenheiro Agrônomo	Silvicultura e Manejo Florestal	Doutor
32.	Marlene Borges de Carvalho	Licenciada em letras	Português e língua Estrangeira	Mestre
33.	Mirian Silva Santos	Licenciada em Matemática	Matemática	Mestre
34.	Paulo Victor Paz de Sousa	Licenciado em geografia	Geografia	Mestre
35.	Raimundo Moreira das Neves Neto	Licenciado em Historia	História	Doutor
36.	Ribamar Ribeiro Junior	Licenciando em Sociologia	Sociologia	Doutor
37.	Ronnielle de Azevedo Lopes	Licenciado em Filosofia	Filosofia	Mestre/Doutorando
38.	Rosemeri Scalabrin	Pedagoga	Educação do campo	Doutora
39.	Sanderley Simões da Cruz	Zootecnista	Sistema de criação	Doutor
40.	Serjane Sousa e Silva	Médica Veterinária	Tecnologia de produtos apícolas	Mestre
41.	Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho	Licenciada em Educação do Campo	Educação do Campo	Mestre

42.	Suzenny Teixeira Rechene	Administradora	Administração e cooperação	Mestre
43.	Tatiane de Cássia Silva da Costa	Geógrafa	Geografia	Doutora
44.	Wagner Marcelo Sousa Vinhote	Médico veterinário	Sistema de criação	Mestre/Doutorando
45.	Walmir Ribeiro de Carvalho	Engenheiro Agrônomo	Maquinas e implementos Agrícolas	Doutor
46.	William Bruno Silva Araujo	Engenheiro Agrônomo	Agroecologia	Doutor

Fonte: DPPGI/CRMB- 2016. Com atualização em 07/10/2020 pela pesquisadora

Observação: Após a realização da pesquisa de campo (em 2019) 02 professores pediram remoção; 01 professora pediu exoneração, porque não conseguiu remoção; e outra professora foi cedida para o IF de outro Estado.

ANEXO - B

Parecer do Comitê de Ética sobre aprovação do Projeto de Pesquisa

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS E (DES) CAMINHOS NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO CAMPONESA NO TERRITÓRIO DO SUDESTE DO PARÁ

Pesquisador: MARIA SUELY FERREIRA GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02501418.0.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.116.322

Apresentação do Projeto:

A pesquisa apresentada por Maria Suely Ferreira Gomes visa compreender o processo de formação dos jovens do IFPA - Campus Rural de Marabá, suas implicações na construção e consolidação do território camponês no Sudeste do Pará, considerando os estudantes egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFG. Segundo a pesquisadora, a Educação do Campo na região Sudeste do Pará está intrinsecamente ligada ao Movimento Nacional que vem construindo um processo de formação, principalmente através da alternância pedagógica e currículo integrado junto às populações do campo. A partir dessa luta, foi implantado o Campus Rural de Marabá para atender especificamente essas populações. Nesse sentido, a pesquisa visa
compreender o processo de formação realizado nessa instituição de ensino junto aos jovens camponeses, oriundos de VILAS RURAIS E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA, a partir da implantação do IFPA - Campus Rural de Marabá no Sudeste do Pará.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de formação dos jovens do IFPA - Campus Rural de Marabá, suas implicações na construção e consolidação do território camponês no Sudeste do Pará.

Objetivo Secundário:

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

• Analisar o processo de institucionalização da Educação do Campo no Sudeste Paraense, bem como suas implicações na formação dos jovens e a participação dos Movimentos Sociais do campo, no processo de construção da Educação do Campo;
• Analisar o processo de formação de jovens camponeses do IFPA- Campus Rural de Marabá, tendo em vista o currículo e o percurso formativo específico;
• Identificar contribuições/resultados da Educação do Campo frente a construção dos Assentamentos de Reforma Agrária na Região Sudeste do Pará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como toda pesquisa, esta pode gerar uma "violência simbólica", como afirma Bourdieu, pois mesmo construindo um diálogo com as pessoas através das entrevistas pode haver interferência.

Benefícios:

Proporcionar avaliação do processo de formação do CRMB nesses 10 anos de implantação; relacionar o processo de formação do curso e os avanços do trabalho nos assentamentos de Reforma Agrária; Avaliar os avanços e desafios da Educação do Campo na região Sudeste do Pará.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, realizada com financiamento próprio, será realizada com 154 participantes, sendo: 54 jovens camponeses, egressos do IFPA - Campus Rural de Marabá, PA; 49 docentes e gestores do IFPA - Campus Rural de Marabá, PA; 12 integrantes de movimentos sociais do campo. Os participantes da pesquisa serão entrevistados, o registro será feito por meio de de um gravador de voz para que a transcrição possa ser organizada, agrupando as respostas por meio de um quadro. A coleta de dados está prevista para o período entre 21/01 a 28/06/2019. Assinala-se também, que a pesquisadora necessitará do registro fotográfico dos participantes, os egressos, jovens camponeses que vivem com seus familiares no campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados na segunda versão desse protocolo de pesquisa informam:

1. Cronograma: o documento informa que a coleta de dados está prevista para ocorrer entre 21/01 e 28/06/2019;
2. Projeto te Pesquisa: afirma que a coleta de dados ocorrerá entre janeiro e junho de 2019.
3. Informações Básicas do Projeto: informa que a coleta de dados será realizada com 154 participantes, por meio de entrevista que será registrada com dispositivo de captação de áudio.
4. TCLE: o texto está direcionado apenas ao participantes, is jovens camponeses egressos do IFPA;

o documento informa que a coleta de dados será realizada entre janeiro e junho de 2019; o documento está adequadamente instruído.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Analisados os documentos apresentados na segunda versão desse protocolo de pesquisa, verificou-se que a pesquisadora incluiu no protocolo de pesquisa apenas o TCLE para os jovens camponeses. Ressaltamos que a pesquisadora DEVERÁ realizar o TCLE para os demais participantes da pesquisa, adequando o texto já apresentado a este Comitê, de maneira a contemplar as especificidades dos demais entrevistados.
Ao final, o protocolo de pesquisa foi considerado APROVADO, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1251294.pdf	17/12/2018 13:54:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	17/12/2018 13:51:20	MARIA SUELY FERREIRA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/12/2018 13:47:46	MARIA SUELY FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	ROTEIROS.pdf	07/11/2018 11:44:32	MARIA SUELY FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	img003.jpg	07/11/2018 11:42:49	MARIA SUELY FERREIRA GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SCANNER2.pdf	05/11/2018 15:39:51	MARIA SUELY FERREIRA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	SCANNER.pdf	05/11/2018 15:37:32	MARIA SUELY FERREIRA GOMES	Aceito

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 19 de Janeiro de 2019

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Rua 235, s/n- Setor Universitário- CEP: 74605-050 - Goiânia - Goiás - Brasil

ANEXO - C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "**Território Camponês do Sudeste do Pará: Construção da Educação do Campo",** meu nome é Maria Suely Ferreira Gomes, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é "Educação do Campo". Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail mariasuelygomes@yahoo.com.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (94) 991366922. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos;

"TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: CONSTRUÇÃO E (DES) CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO"[200]

A pesquisa ora apresentada visa refletir sobre os avanços no processo de formação dos jovens camponeses a partir da implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- Campus Rural de Marabá (CRMB), considerando os estudantes egressos

[200] Na defesa, a banca sugeriu mudança de título, ficou: Território Camponês do Sudeste do Pará: a construção da educação do campo.

do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A Educação do Campo na região Sudeste do Pará está intrinsecamente ligada ao Movimento Nacional que vem construindo um processo de formação, principalmente através da alternância pedagógica e currículo integrado junto ás populações do campo. A partir dessa luta, foi implantado o Campus Rural de Marabá para atender especificamente essas populações. Nesse sentido, a pesquisa visa compreender o processo de formação realizado nessa instituição de ensino junto aos jovens camponeses. A pesquisa será desenvolvida com os jovens **CAMPONESES** (ORIUNDOS DAS VILAS RURAIS E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA) AGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ.

Objetivo geral

Compreender o processo de formação dos jovens do IFPA- Campus Rural de Marabá, suas implicações na construção e consolidação do território camponês no Sudeste do Pará.

Objetivos específicos

- Analisar o processo de institucionalização da Educação do Campo no Sudeste Paraense, bem como suas implicações na formação dos jovens e a participação dos Movimentos Sociais do campo, no processo de construção da Educação do Campo;
- Analisar o processo de formação de jovens camponeses do IFPA- Campus Rural de Marabá, tendo em vista o currículo e o percurso formativo específico;
- Identificar contribuições/resultados da Educação do Campo frente a construção dos Assentamentos de Reforma Agrária na Região Sudeste do Pará.

COLETA DE DADOS (INSTRUMENTOS)

Para realização das entrevistas será utilizado gravador de voz. Para coleta de imagens será utilizado câmera fotográfica. Tendo em vista que muitos jovens estão trabalhando no lote e desenvolvendo projetos familiares, faz-se necessário o registro de imagens para compor a tese.

ARMAZENAMENTO DOS DADOS COLETADOS

A coleta de dados ficará com a pesquisadora por um período de 05 anos, disponíveis aos entrevistados que terão acesso ao momento que desejar.

CRONOGRAMA DE COLETA DE DADOS

De acordo com o cronograma que consta no projeto, as entrevistas serão realizadas no período de janeiro a junho de 2019.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Para realização da pesquisa, a proposta é utilização de um roteiro aberto. Utilização de um gravador para o diálogo, bem como registro fotográfico.

(_____) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

OBS: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.3 Especificação de possível *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do participante em sua pesquisa;

1.4 Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada.

A pesquisadora irá no local em que o entrevistado marcar. Não haverá despesas por parte do entrevistado(a)

1.5 Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

(_____) Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

OBS: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.6 Será garantida a interrupção da participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização.

1.7 Será garantida expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 . A pesquisa (como se trata de uma tese) será defendida, bem como publicada de acordo com as oportunidades surgidas.

1.10 O participante tem direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,_____,inscrito(a) sob o RG:_____, CPF:_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **"TERRITÓRIO CAMPONÊS DO SUDESTE DO PARÁ: CONSTRUÇÃO E (DES)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO"**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **Maria Suely Ferreira Gomes** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Marabá_____ de _____ de 2019

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Maria Suely Ferreira Gomes (pesquisadora)

ANEXO - D

REUNIÃO NACIONAL AMPLIADA
FÓRUNS, COMITÊS E ARTICULAÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
Brasília, 10,11 e 12 de abril de 2019.

DOCUMENTO FINAL

Nos dias 10, 11 e 12 de abril de 2018, reuniram-se em Brasília cerca de 150 pessoas – estudantes, professores/as, camponeses/as, representantes de movimentos sociais e sindicais populares do campo, representantes de Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo de 24 estados da Federação em Reunião Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC.

Durante três dias, o FONEC analisou a atual conjuntura nos aspectos da economia política, agrária e educacional do País; discutiu os desafios centrais para a Educação do Campo e elaborou um conjunto de Orientações políticas para a atuação do Fórum no próximo período.

A análise da conjuntura política, econômica, agrária e educacional do País indicou que a crise econômica é que impulsiona a crise política e não o contrário. A partir de 2014, as classes economicamente dominantes brasileiras decidiram retomar o poder a qualquer custo. Neste cenário, acirraram-se ainda mais as disputas pelos recursos públicos entre as representações do capitalismo industrial e financeiro. Em 2018, a burguesia tradicional não conseguiu, novamente, emplacar seu candidato. Bolsonaro aparece como personagem viável ao projeto de recrudescimento neoliberal associado a uma pauta neoconservadora que encontra capilaridade nas raízes da formação social do brasileiro. Mas é importante destacar que este neoconservadorismo pode ser visto como um dispositivo que desgasta o governo. Este cenário, por sua vez, exige resistência ativa.

O neoliberalismo se fortalece como ordem que atravessa e possui desdobramentos concretos no tecido social, mexendo, também, com a conduta das pessoas na intenção de estabelecer um padrão cultural com ancoragem nas leis de mercado, do empresariamento e da financeirização.

Os movimentos sociais podem fazer frente ao neoliberalismo a partir do desenvolvimento de experiências/contra-condutas antineoliberais. Já demonstraram serem capazes de desenvolver formas alternativas de produção e vida, de relação com a terra e o território, de formação humana, para além da resistência.

A reforma empresarial no campo educacional proposta já com hegemonia no governo Temer é hostil ao setor público em geral, trabalhando na promoção de políticas de formação humana com vistas a introduzir a lógica neoliberal na formação da juventude.

A concorrência está na ordem, para que os jovens sejam formados para disputar um lugar na sociedade em permanente competição. A competição entre escolas, entre alunos, são estratégias para a melhoria da qualidade. A escola é aprisionada por meio de três dispositivos: **1. a padronização curricular/formativa** (BNCC, por exemplo, com vistas ao amplo controle sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas de Educação Básica e sobre as agências formadoras de professores);2. **a aplicação padronizada de testes censitários**, determinantes para estabelecer padrões de qualidade comum a todas as escolas (desconsiderando diferenças e desigualdades territoriais); e 3. **a responsabilização verticalizada** (desrespeitando o trabalho e desconsiderando as capacidades docentes, discentes e dos diretores/as).

Precisamos nos preparar para um período longo de batalha, sempre considerando que há aberturas com as contradições. Há um desafio permanente de monitoramento dos efeitos das políticas neoliberais, por meio das pesquisas, mesmo que não tenhamos um projeto articulado de resistência ativa. Temos que pautar os atuais governos, mesmo que eles não acolham as demandas e as transformem em políticas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Consideramos que construímos um importante legado que direcionou a luta pela educação como direito dentro da perspectiva da Educação do Campo instituído como gênese há mais de duas décadas como o PRONERA, a Educação do Campo no âmbito do MEC (que desenvolveu diferentes ações) e as Licenciaturas em Educação do Campo.

A ideia central sobre democracia na Educação do Campo é o direito a ter direitos, o que está em xeque com esta condição ultraconservadora neoliberal que o Brasil está vivendo. Fator que é revelado em vista do movimento meritocrático que limita o direito à educação aos que alcançam um certo nível de aprendizagem em vista à capacidade individual.

No PRONERA, por exemplo, dados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA -1998-2011) nos permitem evidenciar que houve criação e desenvolvimento de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram ofertados 320 cursos em todas as regiões do país, sendo que nos cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, inúmeras pesquisas foram realizadas culminando em várias produções acadêmicas.

Registrou-se nesta Pesquisa que o referido programa resultou em 5.920 produções acadêmico-científicas. Foram 2.747 Monografias/Trabalhos de Conclusão de Curso, 180 artigos científicos e 136 livros. O PRONERA passou a ser objeto de estudos acadêmico-científicos, registrando a existência, por exemplo, de 260 dissertações, 63 teses, 51 livros e 469 artigos científicos.

O Censo Escolar aponta a existência de 55.258 escolas que se declararam *rurais*, o que abrange mais de 5 milhões de matrículas e envolve a atuação de, pelo menos, 376 mil profissionais atuando em sala de aula. Há, também em torno de 2.471 escolas quilombolas e 3.307 escolas indígenas. A diversidade de sujeitos é um patrimônio da Educação do Campo e a luta por educação pública precisa ser entendida como parte dos processos de territorialização da Agricultura Familiar e Camponesa.

As Licenciaturas em Educação do Campo estão em 31 Instituições Federais de Ensino Superior em todas as regiões do país e trata-se da luta do projeto dos/as trabalhadores/as do campo na perspectiva da contra-hegemonia. A Educação do Campo está disputando um projeto de Campo e de Sociedade, onde a centralidade e fonte de formação parte da institucionalização da produção de conhecimento tendo a alternância de tempos formativos como matriz constituinte do curso.

“São conquistas importantes as políticas públicas que juntos construímos nestes vinte anos de luta. Todas elas: o PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; as bolsas específicas para estudantes do campo, indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores.”(MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, 2018).

No contexto atual, porém, todas essas políticas correm o risco real de desaparecerem. No PRONERA, identifica-se uma indefinição sobre a continuidade do Programa como política pública, pelos cortes orçamentários operados pelo atual governo e pela paralisia na implementação de novos projetos, já aprovados.

Em relação às Licenciaturas em Educação do Campo, a redução do valor custo-aluno e a redução de bolsas aos estudantes causam impacto direto sobre o financiamento da alternância e sobre as condições para permanência dos estudantes no curso. Além destes fatos reais, o anúncio de priorização da formação inicial de professores por meio da EAD – Educação à Distância; a oferta de educação à distância nas escolas do campo e a restrição aos espaços de liberdade de expressão e liberdade de cátedra dos estudantes e professores, são temas que devem nos manter em alerta e organizados/as.

Ante esse contexto, consideramos importante desenvolver nesse período um conjunto de ações de resistência ativa, visando também aperfeiçoar e fortalecer nossos instrumentos e processos de organização e enraizamento do FONEC.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

AÇÕES PROPOSTAS

1. Apoio do FONEC à reorganização da Frente Parlamentar de Educação do Campo no Congresso Nacional, com inserção de novos/as parlamentares eleitos em 2018.
2. Audiência Pública na Câmara dos Deputados e Senado Federal e também nas Assembleias Legislativas dos estados e Câmaras Municipais, OAB, Ministério Público Federal e outras instituições sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo e o risco a que estão submetidas, no momento atual.
3. Articulação do FONEC com a ANDIFES para mobilização dos/as reitores em relação à Licenciatura em Educação do Campo e PRONERA.
4. Divulgação e distribuição da Cartilha de orientação aos procuradores nos estados acerca do fechamento de escolas e do direito à escola no campo, elaborada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) do Ministério Público Federal.
5. Campanha em Defesa da Escola Pública: contra o fechamento e pela criação de novas escolas no campo e por melhores condições de infra-estrutura nas escolas, buscando articulações municipais e estaduais.
6. Realização de um Encontro Internacional de Educação do Campo. – Amadurecer ideia já com oferta de Sede na Universidade Federal da Bahia, data a definir.
7. Construção de um espaço nacional para discussão específica sobre o Ensino Médio, no contexto das escolas do campo e as reformas educacionais em curso.

ORIENTAÇÕES POLÍTICO-ORGANIZATIVAS – para atuação unificada das articulações de Educação do Campo

1. Retomar/ampliar o debate com/entre as comunidades (ribeirinhas, indígenas, quilombolas, assentadas,...), os sindicatos e movimentos populares de base para fortalecer as lutas, as práticas e a articulação da Educação do Campo nos diferentes territórios.
2. Ampliar o leque de articulações e alianças para resistir contra os retrocessos nos direitos conquistados pelas comunidades trabalhadoras do campo.
3. Discutir formas de avançar na relação orgânica entre Educação do Campo e Agroecologia nas escolas, nos cursos, nas atividades de formação e na pesquisa.
4. Fortalecer a EdoC nos Institutos Federais potencializando sua proximidade estratégica às comunidades do interior.
5. Fortalecer o MEEC - Movimento Estudantil da Educação do Campo.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

6. Retomar a interlocução com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para abrir espaços de discussão e evitar retrocessos nos direitos conquistados.
7. Construir redes entre as escolas nos municípios visando fortalecer ações frente ao poder público local e potencializar intercâmbios e atividades formativas.
8. Mobilizar as comunidades contra iniciativas de privatização e militarização das escolas e pela defesa da gestão democrática e valorização dos educadores/das educadoras.
9. Disputar orçamento para a manutenção das políticas públicas – Licenciaturas em Educação do Campo e Pronera, por exemplo, via Emendas Parlamentares.
10. Participar da mobilização do conjunto dos professores/as da educação básica contra o desmonte da Previdência Pública (mobilizar-se para a greve convocada pela CNTE para 15 de maio).
11. Fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo: ampliar e mobilizar os sujeitos envolvidos nos cursos para garantir aumento da demanda de vagas, condições de funcionamento e reconhecimento institucional dos cursos em alternância e pressão por concursos públicos; manter atividades nacionais de intercâmbio entre os cursos e formação continuada dos educadores/das educadoras.
12. Realizar cursos preparatórios aos processos de ingresso de estudantes nas Licenciaturas em Educação do Campo.
13. Envolver reitores e entidades educacionais para apoio ao reconhecimento e continuidade da Licenciatura em Educação do Campo e dos cursos do PRONERA no âmbito das IES.
14. Articular iniciativas de pesquisa interdisciplinar nas IES (da graduação ao pós-doutorado), fortalecendo grupos de pesquisa e processos coletivos de sistematização de práticas que envolvam diferentes questões, áreas e sujeitos da Educação do Campo.
15. Organizar levantamento científico e uso social de dados da situação educacional do campo, buscando constituir em cada estado observatórios ou grupos de pesquisa com essa finalidade específica (a exemplo do grupo de pesquisa do Pará).
16. Continuar realizando atividades estaduais ou regionais de Educação do Campo, garantindo divulgação nacional.
17. Garantir articulação de ações entre IES e escolas de educação básica, dando especial atenção para a formação continuada de educadores e a educação de jovens e adultos.
18. Participar da realização das Jornadas Universitárias da Reforma Agrária e dos Cursos de Realidade Brasileira nas Universidades e Institutos Federais. Incluir nessas iniciativas campanhas de arrecadação de livros de literatura para envio aos estudantes das escolas do campo.
19. Realizar feiras agroecológicas nas instituições, visando dar visibilidade aos camponeses e às questões da soberania alimentar, do combate ao uso de agrotóxicos, da reforma agrária.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

20. Ampliar e fortalecer os fóruns estaduais de Educação do Campo e seu vínculo com organizações, comunidades e escolas de educação básica.
21. Constituir o Fórum Amazônico da Educação do Campo para articular ações coordenadas entre os estados, a partir de um Encontro Regional Amazônico.
22. Inserção dos estados de Tocantins, Amazonas na representação nacional do FONEC.
23. Fortalecer participação das representações das Escolas Famílias Agrícolas e/ou Casas Familiares Rurais no FONEC.
24. Estudar a criação de um fundo coletivo para financiamento das atividades coletivas do FONEC, com contribuições das articulações estaduais e parceiros.
25. Analisar possibilidade de descentralizar realização das Reuniões Nacionais do FONEC, tornando-as itinerantes pelos estados, como forma de não sobrecarregar Brasília e facilitar e ampliar a participação dos estados sede nas reuniões.

Lula livre! Marielle, presente!

Solidariedade ao povo soberano da Venezuela!

Educação é Direito e não mercadoria!

Brasília, DF, 12 de abril de 2019.

ANEXO – E

5ª Conferência Regional de Educação do Campo
Sul e Sudeste do Pará

Nós, camponeses, educadores, militantes dos movimentos sociais do campo e demais instituições públicas, reunidas em Parauapebas, na 5ª CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, de 19 a 22 de outubro de 2011, com o tema "*Agroecologia, Educação do Campo e ATES*", discutimos e apresentamos o seguinte documento, contendo denúncias, demandas, reivindicações e proposições aos órgãos governamentais das três esferas:

1. GERAL

- Denunciamos a inexistência de uma política de Reforma Agrária no país, trazendo como conseqüência a não criação de novos assentamentos, a reconcentração da terra nos assentamentos existentes e a intensificação da violência no campo;
- Denunciamos ações dos madeireiros nos Assentamentos de Reforma Agrária;
- Denunciamos o processo de expansão da mineração e, por conseqüência, a desterritorialização camponesa.
- Solidarizamo-nos aos trabalhadores em luta contra a mineração e aos profissionais de educação que lutam por melhores condições de trabalho.
- Cobramos dos órgãos e autoridades competentes providências urgentes quanto às denúncias acima.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA

2.2. DENÚNCIAS

- Fechamento de escolas no campo em função da polarização;
- Completa desestruturação político-pedagógica do Ensino Médio Modular: inviabilidade desta modalidade de ensino no campo;
- Transporte escolar intracampo não atende às condições adequadas exigidas nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo;
- As condições físicas e pedagógicas de funcionamento das escolas, em todos os níveis de ensino, não atendem à realidade do campo;
- Descompasso entre o currículo e educação do campo;
- Persistência da dificuldade do INCRA de reconhecer os/as assentados/as que passam a exercer atividades no assentamento como servidor público, como beneficiados da Reforma Agrária.

2.3. DEMANDAS

- A escola precisa ajudar a mudar a matriz produtiva hegemônica para a perspectiva agroecológica;
- Ensino médio nas escolas do campo;
- Reconhecimento social e institucional dos cursos da educação do campo pelo Estado (licenciaturas multi e interdisciplinares, técnico em agroecologia etc.);
- Formação inicial e continuada de técnicos de ATES a partir dos princípios da educação do campo;
- Política pública qualificada de educação básica do campo, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantidas pelas esferas estaduais e municipais.
- Universalização da educação no campo.
- Gestão democrática nas escolas do campo (para além da eleição direta), fortalecimento dos Conselhos Escolares e dos direitos estudantis.

2.4. REIVINDICAÇÕES

- Garantir a continuidade dos convênios da SEDUC com as CFRs;
- Construção de escolas com arquitetura adequada à região no campo e com base nos princípios da educação do campo;
- Concurso público estadual específico para professores do campo;
- Superação do modelo curricular do Sistema Modular de Ensino [Ensino Médio];
- Oferta e implantação de cursos de ensino médio integrado com ênfase em agroecologia e outras áreas de necessidades e interesses dos povos do campo;
- Garantir a formação continuada de professores para atuarem em escolas do campo;
- Garantir 10% do PIB para a educação pública;
- Constituição de espaços e estratégias que ampliem o debate para esferas da estrutura de governo, enquanto espaços legitimados para pautar as políticas públicas do campo.

2.5. PROPOSIÇÃO

- Que a SEDUC abra o espaço de diálogo com os movimentos sociais do campo e universidades para a construção e implementação urgente de uma proposta de ensino médio do campo.

3. AGROECOLOGIA E ATES/ATER

3.1. DENUNCIAS

- A Chamada pública de ATER não define a comunidade a ser atendida, cujo critério adotado para execução do serviço é o limite territorial e o número de famílias; assim,

perde a articulação com as coletividades e fragmenta a ação da assessoria técnica porque as chamadas são realizadas por cadeias produtivas;

- Inexistência de política pública de ATES e conseqüente descontinuidade e precarização das ações e favorecimento à corrupção;
- A proposta de ATES, alinhada a um modelo de produção hegemônico, favorece a lógica de financiamentos dos bancos, contribuindo para desvirtuar a proposta produtiva do agricultor e induzindo-o a entrar na lógica das linhas de produção oferecidas pelos próprios Bancos (criação de gado, por exemplo).

3.2. DEMANDAS

- Política pública de ATES que contemple de fato a agricultura familiar e camponesa;
- Formação continuada de técnicos de ATES a partir dos princípios da educação do campo;
- Assistência técnica que trabalhe uma nova matriz produtiva (diversificada, agroecológica).

3.3. REIVINDICAÇÕES

- Política pública de ATES contínua e sistemática;
- Não contingenciamento de recursos de ATES e do PRONERA, enquanto programas, considerando-os como serviços públicos essenciais;
- Universalização da proposta de ATES, mudando seu formato a partir da proposta dos movimentos sociais.

3.4. PROPOSIÇÕES

- Que o INCRA abra o espaço de diálogo com os movimentos sociais e prestadoras de ATES, para a construção participativa e coletiva das políticas públicas de ATES, visando ao atendimento das especificidades e diversidades dos sujeitos do campo.
- Interlocução com o sistema de ciência, tecnologia e inovação, tanto do Estado como do Governo Federal.

Assinam este documento:

Representantes da:

Associação Brasileira de Agroecologia [ABA/Norte]

Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal [ABEEF]

Casas Familiares Rurais [CFRs] de Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras e Tucumã

Centro de Educação Ambiental de Parauapebas [CEAP]

Comissão Fé e Cidadania de Eldorado do Carajás

Comissão Pastoral da Terra [CPT] de Marabá e Xinguara

Conselho Nacional dos Seringueiros [CNS]

Cooperativa de Prestação de Serviços de ATES [COPSERVIÇOS]

Coordenação do Pró-Campo/UFPA/ Baixo-Tocantins-Abaetetuba

Coordenação Estadual do PROCAMPO - IFPA

Coordenadoria Municipal da Juventude de Parauapebas

Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará [EMATER/Sudeste Pará]

Federação dos Estudantes de Agronomia no Brasil [FEAB]

Federação dos Trabalhadores da Agricultura [FETAGRI/Sudeste Pará]

Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar [FETRAF/Pará]

Fórum Paraense de Educação do Campo [FPEC]

Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins [FORECAT]

Instituto Federal do Pará [IFPA/Campus Rural de Marabá]

Movimento dos Atingidos por Barragens [MAB]

Movimentos dos Sem Terra [MST]

Observatório da Educação Superior do Campo

Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária [PRONERA/INCRA 27]

Secretarias Municipais de Educação [SEMEDs] de Eldorado do Carajás, Parauapebas e São Geraldo do Araguaia

Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Pará [SINTEPP] Regional e Sub-Sedes de Parauapebas e São Domingos do Araguaia

Universidade Federal do Pará [UFPA/Campus de Marabá]

Universidade Federal Rural da Amazônia [UFRA/Parauapebas]

Via Campesina

16ª Unidade Regional de Ensino [16ª URE /SEDUC]

ANEXO - F

1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS RURAL DE MARABÁ
CONSELHO DIRETOR - CONDIR
BR 155, km 25, sentido Marabá - Eldorado dos Carajás, Caixa Postal nº 41, CEP: 68508-970 Marabá – PA
CNPJ 10.763.998/0002-10

LIVRO Nº 1 DE REGISTRO DE ATAS DE REUNIÕES DO

CONSELHO DIRETOR DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ - CONDIR

TERMO DE ABERTURA

Este Livro nº 01 de Registro de Atas de Reuniões, contendo 100 (cem) folhas numeradas, que levam minha rubrica, servirá para assento das Atas de Reuniões do Conselho Diretor do Campus Rural de Marabá.

Marabá, 18 de setembro de 2012.

[redacted]

38

Ata da reunião extraordinária do Conselho Diretor do Campus Rural de Marabá

Ata da reunião extraordinária do Conselho Diretor do Campus Rural de Marabá ocorrida aos 15 de agosto de 2013, numa das salas de aula do CRMB, às 10h. Estavam presentes nessa reunião os seguintes conselheiros: Antonio Cardoso, Joel Jefferson Simões, Rosemeri Scalabrin, Murilo da Serra Silva, Claudionísio Araújo, Agnaldo Reis Ponte, Sandro Barbosa Ribeiro, Carlos Batista de Sousa Freitas, Raimundo nonato Santos da Silva, William Bruno Sousa Araújo, Ribamar Ribeiro Júnior, Armanda , Izabel Rorigues Lopes, Giselda Coelho, Antonio Gomes, Cristino Sobrinho Brito dos Santos, Emmanuel Wambergue, Francisco Alves de Sousa, Ronaldo Nunes Ramos, Arnaldo Amjitopramti R. de Airompokre, Leandro Ferreira Gomes, Edilcimar de Souza Rego, Ivone Ferreira Marçal. Também estavam presente jovens militantes do MST e o Magnífico Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, professor Hélio de Almeida Cordeiro. O presidente do conselho, professor Antonio Cardoso, iniciou oficialmente a reunião informando que esta foi uma solicitação feita duas horas antes pelos movimentos sociais, e legitimada pelos membros do conselho presentes, que se fizesse a reunião extraordinária para discutir a pauta colocada pelos jovens do MST. Em seguida, o presidente do conselho solicitou que o movimento da juventude camponesa apresentasse a sua pauta. Inicialmente, Ayala, representante do MST saudou a todos os presentes e entregou ao presidente do conselho pauta a construída pelos movimentos sociais com suas demandas para o IFPA. Agradeceu a presença do Reitor para dialogar na construção da educação do campo que estão reivindicando. Relatou as experiências com os cursos de PRONERA, conquista dos movimentos sociais, efetivada a partir de 1999 com a educação básica e posteriormente com os cursos de nível superior nessa região. Citou como exemplo, a) **Projeto de Formação/Escolarização em Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries),** ofertado a jovens e adultos de projetos de assentamento (PA´s) organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI).

b) **Projeto de Escolarização/Formação em Ensino Médio Magistério (2001),** ofertado em continuidade ao projeto anterior, concluído no ano de 2003.

c) **Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (2003),** com atividades educativas realizadas pelos educandos(as) do ensino médio nos PA´s no organizados pelo MST e FETAGRI.

d) **Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico/2003** (1ª Turma) - oferecido a 80 jovens e adultos de assentamentos organizados pela FETAGRI. Ainda em parceria com a FETAGRI foi desenvolvido durante os anos de 2004-2005 o Projeto de Alfabetização/Escolarização em Ensino Fundamental (séries iniciais), oferecendo escolarização de 1ª a 4ª série a 700 homens e mulheres adultos, assentados de 22 assentamentos;

e) **Projeto de Formação em Nível Superior em Agronomia (2004),** atendendo a jovens e adultos dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins, assentados de PA´s organizados pelo MST.

f) Em 2006 três novos projetos iniciaram suas atividades, sendo dois no ensino superior e um no ensino médio, são eles: o **Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico** (2ª Turma) e o **Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Pedagogia,** em parceria com a FETAGRI; **Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Letras,** em parceria com o MST.

g) Em 2010 inicia-se a primeira turma de **nível médio Técnico agropecuário com ênfase em agroecologia no IFPA - Campus Rural de Marabá,** atendendo a jovens das áreas de assentamentos organizados pelo MST e FETAGRI; Ressalta que a educação do campo vai além de programas, por isso questionam o fato do CRMB se manter a cinco anos, principalmente, com cursos de programas e ter tão poucos curso regulares. A pauta lida, construída pelos movimentos sociais do campo FETRAF, FETAGRI e MST, foi a seguinte:

1. Garantir a Pedagogia da Alternância considerando: i)Tempo Comunidade como processo de formação dos educandos e educandas, dos camponeses, assim como dos educadores e educadoras da Instituição; ii) Durante o Tempo Escola- que a organicidade no espaço garanta a alternância pedagógica considerando os princípios da educação do campo; de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CRMB construído com os parceiros em 2009/2010;

2. Garantir a AGROECOLOGIA EM TODOS OS CURSOS DA ESCOLA como princípio e prática conforme o Projeto Político Pedagógico;
3. Que o CRMB garanta como prioridade oferta do ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA anualmente, ou seja, realização anual do processo seletivo;
4. Oferta imediata de novas turmas para curso TÉCNICO AGROPECUÁRIO INTEGRADO DE ENSINO MÉDIO, COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA para atender: **280 (duzentos e oitenta) estudantes ainda em 2013 e 200 matrículas/ano a partir de 2014 com turmas regulares tendo como público exclusivo a juventude do campo.**
5. Pautamos ainda que o IFPA, Governo Federal possa garantir no Campus Rural de Marabá a inserção exclusiva de camponeses (agricultores familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas) tendo por base uma formação diferenciada, pautada pelos princípios da Pedagogia da Alternância, agroecologia como base na formação dos agricultores familiares.
6. Nos processos educativos a Instituição deve compreender: i) A juventude- respeitando e estimulando o seu protagonismo; ii) Respeitar os processos, a história e os sujeitos coletivos envolvidos na Instituição: educadores; educandos; Movimentos Sociais; funcionários e comunidades; iii) A relação trabalho educação, garantindo-os como princípio educativo;
7. PELO FIM DA BUROCRATIZAÇÃO DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ- que impede os avanços dos processos pedagógicos;
8. Que o Instituto Federal do Pará respeite a história de luta pela REFORMA AGRÁRIA na região e deixe de negar o ASSENTAMENTO. Que considere no ENDEREÇO DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ O ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO como território da conquista. Incluir em todos os papéis TIMBRADOS e documentos oficiais o nome do assentamento. Como exemplo: ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO, BR-155, KM-25, ANTIGA PA-150- MARABÁ-PA;

9. Que o processo eletivo do CRMB seja democrático, realizado através de eleição direta e garanta que apenas profissionais concursados do Campus Rural de Marabá sejam candidatos ou candidatas e que os mesmos mantenham um dialogue permanente com as organizações sociais do campo.
10. O PRONATEC não é prioridade para a formação dos camponeses;
11. Continuidade do AUXÍLIO ESTUDANTIL/ Bolsas de estudo e extensão para os estudantes de forma organizada, respeitando o formulário sócio-econômico; como mecanismo que possa potencializar os processos de intervenção dos educandos junto as suas comunidades.
12. Realização de um Seminário para debater: EDUCAÇÃO DO CAMPO E TRABALHO com todos os servidores, parceiros e movimentos sociais.
13. Exigimos que haja ainda esse ano a conclusão das obras do Campus e das UNIEPS com serviço de qualidade.
14. Garantir transporte que possa atender os educandos/as nas etapas da alternância no período da noite.
15. Garantir que na realização de concurso público sejam consideradas especificidades do campus Rural de Marabá compreendendo a proposta de educação do campo que queremos.

Após a leitura da pauta Ayala pediu que os jovens camponeses acampados no CRMB fossem ouvidos pelo conselho diretor e o magnífico reitor do IFPA. Ronaldo, representante dos indígenas no conselho, pediu a palavra. O presidente do conselho solicitou antes a palavra para encaminhar a metodologia a ser adotada. Solicitou que, primeiro, os gestores fizessem a apreciação de cada item e só depois abriria para a discussão e manifestações dos presentes. Ayala pergunta qual o tempo disponível dos gestores para discutir esses temas com todo o conselho porque a depender do tempo os movimentos sociais elegeriam os pontos a serem discutidos com os presentes. O presidente do conselho lembra que permanecerão até o meio dia nessa reunião, às 13h participarão da reunião com os servidores e, em seguida, o reitor viajará para Tucuruí. O professor William Bruno solicita ao conselho que garanta a fala dos representantes indígenas. Francisco, representante do

FREC, solicita que se garanta a fala do representante da FETAGRI. O presidente do conselho acatou a solicitação e garantiu as falas solicitadas. Ronaldo Amanayé, manifesta o apoio à ação dos jovens camponeses e solicita que seja incluída na pauta a reivindicação de nova turma para as populações indígenas e afirma que se necessário também trarão representações indígenas para ocupar a escolar e garantir seus direitos. Solicita que sejam contemplados em suas reivindicações. Em seguida, Zuca, representante da FETAGRI saúda aos presentes e lembra ao professor Cardoso da importância das ações dos agricultores familiares para efetivar as políticas de agricultura familiar e educação do campo nessa região. Retoma elementos da história de construção do CRMB e sua implantação no Assentamento 26 de Março. Reafirma, a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) como referência na construção desse campus. Como representante da FETAGRI, reafirma o compromisso do movimento na construção do CRMB porque para eles esse campus é dos movimentos sociais do campo da região do sudeste paraense. Chama atenção que os movimentos sociais reivindicam que sejam colocados na mesa de negociação aqueles que respondem pelo IFPA e possam instaurar um diálogo na construção desse campus e da educação do campo aqui realizada. Acredita que é possível ter esse espaço como um espaço de vida e para isso é necessário que haja pessoas aqui. O presidente do conselho agradece a fala de Zuca e ressalta que em nenhum momento tentou cercear a fala de nenhuma pessoa nessa reunião. Diz que sempre se colocou ao lado dos movimentos sociais e nunca deixou de fazê-lo. Em seguida a palavra é passada a Emanoel, representante do FREC, o qual lembra sua história na região e luta pela efetivação de políticas públicas para a agricultura familiar e educação do campo nessa região. Em seguida, Pablo, jovem militante do MST ressalta que tem ciência de que a luta pelo ensino médio nas áreas rurais não se finda nas conquistas que possam ser obtidas aqui no IFPA. Chama a atenção dos gestores e educadores presentes para a realidade dos jovens do assentamento 26 de março que têm ao lado de suas casas essa estrutura grandiosa e não vislumbram possibilidade de acesso ao ensino aqui realizado, o que se configura numa contradição que gera indignação. Em seguida, o presidente do conselho passa a palavra ao magnífico reitor e destaca que acredita o principal meio de contribui para o desenvolvimento do Brasil é por meio da educação e

que esse é um compromisso dessa escola. Lembra o tempo que está na gestão dessa escola, há mais de cinco anos, ressaltando que está aqui devido a reivindicação dos movimentos sociais. Diz que se realiza nesse projeto porque sempre lutou pela agricultura familiar. A seguir passa a palavra ao professor Hélio, magnífico reitor do IFPA. Este iniciou sua fala lembrando que quando assumiu a gestão do IFPA, em julho de 2012, logo teve muitas informações sobre o CRMB, algumas não tão boas. Logo realizou uma visita ao campus e ficou feliz com o que viu, manifestando apoio ao diretor do campus para dar continuidade ao trabalho que estava realizando. Destaca que ele e os movimentos sociais estão do mesmo lado, na luta por uma educação de qualidade. Chama atenção para a extensão da pauta, o que exigiria alguns dias disponíveis para essa discussão. Compromete-se em agendar um período para fazer esse debate com a comunidade do CRMB. Considerando o pouco tempo disponível para esse debate solicita que os representantes dos movimentos digam quais os pontos que são prioritários para serem discutidos e que sejam dados os devidos encaminhamentos sobre eles. Ayala então elenca os quatro pontos que consideram necessários para serem discutidos agora e pede que os membros do conselho e os demais representantes do CRMB apreciem a proposta e seja iniciada a discussão. Os pontos foram os seguintes:

1. Que o CRMB garanta como prioridade oferta do ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA anualmente, ou seja, realização anual do processo seletivo;
2. Oferta imediata de novas turmas para curso TÉCNICO AGROPECUÁRIO INTEGRADO DE ENSINO MÉDIO, COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA para atender: **280 (duzentos e oitenta) estudantes ainda em 2013 e 200 matrículas/ano a partir de 2014 com turmas regulares tendo como público exclusivo a juventude do campo.**
3. Que o Instituto Federal do Pará respeite a história de luta pela REFORMA AGRÁRIA na região e deixe de negar o ASSENTAMENTO. Que considere no ENDEREÇO DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ O ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO como território da conquista. Incluir em todos os papéis TIMBRADOS e documentos oficiais o nome do

assentamento. Como exemplo: ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO, BR-155, KM-25, ANTIGA PA-150- MARABÁ-PA;

4. Que o processo eletivo do CRMB seja democrático, realizado através de eleição direta e garanta que apenas profissionais concursados do Campus Rural de Marabá sejam candidatos ou candidatas e que os mesmos mantenham um dialogo permanente com as organizações sociais do campo.

O conselho aprovou a sugestão e em seguida, Ivone, representante dos educandos das licenciaturas chama atenção para o fato de que a pauta dos movimentos sociais é o plano estratégico que se pretendia construir na oficina com a professora Romilda, vinda da Universidade Federal Fluminense. E solicita que no ponto 4 seja acrescentada a necessidade da continuidade de oferta de licenciaturas em educação do campo e formação de professores do campo pelo CRMB. Em seguida o presidente do conselho destaca os cursos que vêm sendo ofertados pelo CRMB e os pilares da atuação desse campus. Quanto às vagas, lembra que o conselho aprovou a oferta de 160 vagas e explica que o processo seletivo ainda não foi realizado porque está tramitando no IFPA desde maio deste ano em suas pro-reitoras, na procuradoria, na AGU e o processo se perdeu. Na AGU o professor Cardoso informa que o projeto foi encontrado e encaminhado em sete de agosto para o CRMB. A proposta de 280 vagas precisa de nova discussão do conselh. O professor Cardoso lembra que a estrutura que a escola tem hoje só permite a alocação de 200 alunos. Um novo alojamento está em construção e sua capacidade é para mais 160 alunos. Lembra que tudo isso precisa ser discutido porque a obra do CRMB ainda está inacabada. Ainda temos problemas com fornecimento de água, energia e a falta de alojamentos para essa quantidade de alunos. O professor Cardoso ressalta que há servidores suficientes para realizar esse trabalho, destacando que a relação professor aluno é a menor do IFPA, cinco alunos para cada professor. Destaca que estão abertos concursos para docentes e técnicos administrativos para ampliar ainda mais esse quadro. Diz que já está sendo feito um calendário para que se realize o processo seletivo e até novembro as novas turmas comecem a funcionar. Assim, espera-se garantir

que os processos seletivos sejam realizados regularmente. O professor Ribamar apresenta uma questão de ordem solicitando que seja votada pelos conselheiros a fim de que sejam tomados os encaminhamentos necessários para cada ponto. E destaca que todos os problemas da burocracia e conclusão das obras de infra-estrutura do campus já são de conhecimento de todos. O professor Cardoso responde que está respondendo aos pontos três e quatro da pauta apresentadas. Ayala ressalta a necessidade de que sejam dados os encaminhamentos necessários para a solução dos problemas reais que se vivencia diariamente no campus. Em seguida o magnífico reitor pede a palavra e inicia pela discussão do ponto três. Lembra que a lei já obriga que cinqüenta por cento dos cursos ofertados no IFPA sejam técnicos integrados ao ensino médio, quanto a isso não há nenhum divergência. Quanto à ênfase em agroecologia, tem conhecimento de que o campus foi criado com esse foco e ele não se oporá jamais a efetivação dessa proposta. A professora Rosemeri Scalabrin, diretoria de ensino, lembra de uma planilha apresentada ao conselho com previsão de oferta de cursos ano a ano. A professora lembra da falta de professores das áreas de química, física e biologia, antropologia e língua espanhola. Também cita os problemas de infra-estrutura que impedem a oferta de mais do que as 160 vagas já previstas para esse ano. A previsão é de que a partir do ano que vem haja processos seletivos regulares para 200 vagas anuais, ofertando um número de carga horária possível de ser cumprida pelo quadro docente que se tem. Giselda lembra que a demanda é saber da oferta das vagas e saber quando sai o edital e se iniciam as aulas, seja para 160 seja 280 vagas. O professor Hélio destaca que o orçamento do campus é proporcional ao número de alunos por isso os gestores almejam que escola esteja sempre atendendo o número de alunos para o qual foi projetada. E demonstra sua preocupação com o orçamento desse campus para o ano de dois mil e quinze. Reafirma o interesse do IFPA em aumentar o número de alunos nesse campus, porém ressalta que não é possível publicar o edital sem o parecer da procuradoria da AGU. Com relação a solicitação de 280 vagas é preciso avaliar se há infra-estrutura para receber essa quantidade de alunos, se houver abre-se o edital com esse número de vagas. Quanto ao problema das centrais de ar condicionados afirma que não há problema para adquirir novos. Os membros do conselho lembram que o problema é no fornecimento

de energia. O reitor lembra que mandou um gerador para o campus, e os presentes lembram que esse não resolveu o problema. O compromisso assumido é de realização de processo seletivo para 160 vagas. Quanto ao problema do fornecimento de energia, segundo o reitor, já há recursos para resolver esse problema, o qual já está em processo de licitação. Em 60 dias esse problema será resolvido. Izabel ressalta que há o gerador, mas não há quem opere, é preciso haver um diretor presente para encaminhar isso. Se não, será necessário que mais pessoas dos movimentos sociais do campo e indígenas terão de permanecer ocupando a escola para garantir que se realize o ensino nessa escola. Lembra que o número de 160 vagas foi aprovado porque foi empurrado "goela abaixo" para os conselheiros. Falou-se naquela reunião que não havia como discutir porque a infraestrutura não comportava. Zuca chama atenção para a necessidade de objetividade de deliberar sobre os pontos apresentados. E pergunta quando o edital será aberto e quando se iniciarão as aulas. Solicita os prazos para conclusão desse processo de seleção. O reitor informa que não tem como dizer os prazos necessários para realização desses processos. O professor Cardoso afirma que até o final do mês de setembro será divulgado o edital de seleção, até o fim do mês de setembro, com seleção no mês de outubro será realizada a seleção e início das aulas no mês de novembro. Francisco ressalta que o próximo ano deve ser garantido um número maior de vagas e a data para o processo seletivo para não se correr o risco de o campus, em dois mil e quinze, ficar sem alunos, sem recursos e ter reduzido o seu funcionamento. Destaca que o conselho não pode aceitar a proposta apresentada pela professora Rosemeri Scalabrin. Ayala solicita que seja discutido o ponto oito. Quanto ao ponto oito o magnífico reitor diz não haver nenhum problema para mudar essa informação nos documentos desse campus, inserindo o nome do Assentamento 26 de março no endereço do campus. Quanto ao ponto nove, o magnífico reitor informa que não há problemas quanto a isso. É legítima a eleição entre os servidores concursados do campus. Mas lembra a legislação que orienta a realização desses processos eletivos. Assim, é necessário aguardar cinco anos de funcionamento do campus para que possa haver servidores aptos a serem candidatos. No caso desse campus, isso só será possível, de acordo com o professor Antonio Cardoso, a partir de setembro de dois mil e quinze. O senhor

Raimundo Nonato solicita inscrição. O reitor acrescenta que seu desejo é que no próximo ano, quando será realizada a eleição para reitor, sejam realizadas as eleições nos *campi*. Contudo esbarra na legislação. Sugere como alternativa até que se cumpra esse prazo seria uma direção pro-têmpore, indicada pelo reitor. Raimundo Nonato apresenta-se e lembra sua participação nos movimentos sociais do campo nessa região. Em seguida destaca que o IFPA está sob intervenção, não só em Belém, mas no campus de Santarém, Conceição do Araguaia entre outros. Manifesta sua preocupação sobre esses processos de intervenção. Lembra que a lei de criação da Escola Agrotécnica de Marabá é do ano de dois mil e sete com a nomeação do professor Cardoso em março de dois mil e oito, o que significa que há cinco anos ele já está na gestão do CRMB. Considerando a legislação, não há servidores desse campus que estejam aptos a se candidatar. Assim, expressa sua preocupação quanto a possibilidade de serem designados servidores de outras instituições para assumirem a gestão desse campus. Ressalta que não aceita isso e solicita que seja discutida no âmbito desse conselho uma alternativa para que não haja intervenção no campus rural de marabá. Em seguida pergunta ao professor Cardoso se vai sair da direção, se vai continuar e o que a reitoria sabe sobre isso. Em seguida, o reitor pede a palavra e pergunta se ele é um interventor, ao que alguns presentes respondem que sim. O reitor lembra o contexto em que foi nomeado para essa função e o porquê do antigo reitor ter sido afastado do IFPA. Ressalta que foi convidado para assumir uma cadeira vazia. Lembra alguns dos problemas dos desvios de verba e má aplicação dos recursos públicos no IFPA que geraram essa situação. Também relata os problemas vivenciados no campus do IFPA de Belém, de Conceição do Araguaia que o levaram a realizar uma intervenção nesses *campi*. Ayiala pede a palavra e lembra uma fala da professora Rose em que manifestou sentir vergonha de ser servidora desse instituto devido aos problemas na gestão anterior, como o caso do afastamento do antigo reitor em função das denúncias de corrupção. Assim, ressalta o compromisso dos movimentos sociais na construção do campus rural de Marabá. Diante disso, AYALA se o termo interventor soa mal informa que é possível repensar o termo ma manter o diálogo para construir uma proposta democrática para a sucessão na direção do CRMB. Manifesta o pedido de desculpas e solicita que sejam discutidos encaminhamentos

possíveis. Em seguida o reitor retoma a palavra e manifesta o seu desejo de materializar um processo democrático, nesse sentido, mas sempre respeitando a legislação vigente. Informou que o professor Cardoso algum tempo vem manifestando o desejo de sair, no entanto ele, o reitor, pede sistematicamente para continuar no campus, preocupado com o futuro, de quem será o diretor eleito. O professor Cardoso, porém, deu um ultimato disse que precisava deixar a direção do CRMB, até o final de setembro. Desde então eles têm conversado sobre como indicar um novo diretor pró-têmpore. E informar que ainda não tomou essa decisão. Alguns nomes foram sugeridos, mas nada foi decidido. Ma a proposta sempre foi de que seja alguém da escola. Os nomes estão sendo estudados. E conclui afirmando que esse é seu posicionamento. Giselda ressalta aspectos que devem ser concensuados nessa reunião. Por exemplo, o reconhecimento do compromisso dos servidores que têm assumido a efetivação da proposta de educação desse campus. Lembra que na última reunião do conselho o professor Cardoso informou que sairia de férias e não retornaria mais para a direção do campus e solicitou que o conselho já discutisse a sua sucessão. Desde então, os membros do conselho têm pensado sobre isso com preocupação. Depois disso viu-se um esvaziamento do campus. A preocupação então é como garantir que haja continuidade na construção desse espaço. Outro ponto é a própria ausência do professor Cardoso nesse campus, apesar da necessidade de estar sempre em Belém resolvendo os problemas do campus. Solicita que mesmo ainda havendo a necessidade de uma direção pró-têmpore que esta garanta todo o processo de construção coletiva que tem sido reivindicado e construído ao longo desses anos. Agora é necessário tornar esse cenário mais claro. Em seguida o professor Ribamar pede a palavra e agradece a contribuição do professor Cardoso nesses cinco anos de construção do Campus rural de Marabá e pede que esse conselho e o gestor discutam a necessidade de se constituir um grupo, uma nova gestão para esse campus nesse período de transição até que se chegue o momento adequado para as eleições. Francisco pede a palavra e lembra que tal como o professor Cardoso foi indicado pelos movimentos sociais do campo dessa região que o novo pró-têmpore também seja indicado desse mesmo modo. E manifesta seu voto contra a indicação de servidores de outros campi para assumir a gestão desse campus. O reitor lembra que a decisão de

sair da direção é do professor Cardoso. Com relação ao conselho Diretor isso é só será possível quando ele acabar o seu tempo de gestão. Isso pode ser apresentado ao novo reitor. A indicação pró-têmpore é cargo de confiança e cabe ao reitor aceitar ou não a indicação feita pelos movimentos sociais ou o conselho desse campus. Zuca pede a palavra e diz que o reitor indique alguém que não esteja de acordo com a proposta construída aqui e meça forças com os movimentos sociais. O reitor retoma a palavra e repete que a indicação tem que ser alguém do campus, comprometido com as questões do campus. Francisco pede a palavra e diz que, diante disso, esse conselho não serve para nada. Se servisse, o conselho deveria ser ouvido quanto a escolha desse nome, só está ouvindo o professor Cardoso. Questiona as ausências do professor Cardoso no campus e a falta de regularidade nas reuniões desse campus. Lembra uma fala de Antonio Gomes que perguntava se aqui se está brincando de conselho? Brincando de educação? Lembra que foi o próprio professor Cardoso que disse que estará "passando o bastão". Ribamar solicitar que o reitor se comprometa a legitimar as indicações da nova equipe para gerir esse campus, feitas por esse conselho. O reitor diz que não aceita. Está disponível para consultar, ouvir esse conselho, mas não "receber o pacote pronto e assinar em baixo". Zuca pede novamente a palavra e diz que a FETAGRI não está pedindo "a cabeça do Cardoso", não é nada disso. O que os movimentos estão aqui fazendo é discutindo uma necessidade apresentada pelo professor Cardoso, uma posição por ele colocada de que já concluiu seu trabalho no CRMB. O que está colocado em jogo a saída do professor Cardoso por ele próprio. Depois propõe ao reitor que o nome do novo diretor desse campus, antes de ser nomeado, seja discutido com os movimentos sociais do campo, indígenas e servidores. O reitor garantiu que serão marcadas quantas visitas forem necessárias para discutir essa pauta, a indicação do novo diretor do CRMB. Mas ressalta que esse novo diretor deve ser uma pessoa de sua inteira confiança. Zuca ressalta que essa pessoa também deve ser da inteira confiança dos movimentos sociais. Ayala sugere que seja definida a dinâmica a ser adotada para construir esse processo de construção da indicação de um novo diretor pró-têmpore a fim de consensuar esse nome. Que agora seja firmada uma data para iniciar essa discussão. Em seguida, o professor Hélio afirma que é preciso inicialmente se definir um perfil para esse novo gesto.

Concorda que já seja firmada essa data e realizar essa discussão. A seguir, Giselda reforça essa necessidade e lembra que conselho tem representações dos movimentos sociais, servidores e educandos para construir esse processo. Emanoel pede a palavra e lembra que a escolha do professor Cardoso foi uma indicação, mas escolhida pelos movimentos sociais. Assim, todos precisam saber que esse nome não será uma conversa de cúpula, mas resultado de um debate amplo no conselho diretor. Por isso a urgência de definir uma data para realizar essa discussão e também concluir a discussão da pauta apresentada no início dessa reunião. Logo a seguir, o reitor informa que até o dia sete de setembro não tem nenhuma data disponível para essa reunião. Raimundo Nonato pede a palavra e informa que está marcada a colação de grau do Curso Técnico em Agropecuária para o dia treze de setembro de dois mil e treze e pede que o reitor verifique a possibilidade de vir ao campus nessa semana. Zuca propõe como indicativo para a reunião o dia doze de setembro de dois mil e treze, de oito ás doze e catorze às dezoito horas, reunião do conselho diretor do CRMB e o reitor para continuar a discussão da pauta apresentada nessa reunião, com foco na condução de um novo diretor geral pró-têmpore para esse campus. O professor Cardoso pede a palavra e agradece a confiança nele depositada pelo reitor. Afirma que acredita que, se há insatisfações quanto a sua gestão, não é geral. Ratifica o que afirmou na última reunião do conselho diretor quando informou que estava saindo da direção geral desse campus. Ressalta que sempre manteve o diálogo com os movimentos sociais do campo na condução desse campus, garantindo a prioridade de atendimento para as populações do campo dessa região. Afirma que está à disposição desse conselho e continuará garantindo a execução dos compromissos aqui assumidos até que o reitor nomeie um novo gestor para esse campus. Reitera que mantém sua posição de deixar o campus e agradece a todos pela oportunidade de ter conduzido a implantação desse campus. Agradece ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela doação da área para construção da escola. Em seguida, Zuca pede que na reunião do dia doze o reitor já traga respostas para os demais pontos da pauta apresentada no início dessa reunião. O reitor pede a palavra e se compromete a estudar a pauta mencionada para discutir na reunião citada. Ressalta que todos estão do mesmo lado na construção dessa escola. Quanto à condução do processo de

escolha do novo diretor geral desse campus, destaca que não tem nenhuma relação de amizade com qualquer servidor desse campus, logo isso não orientará sua escolha. Também sua orientação partidária não interferirá de forma nenhuma em suas decisões. Reitera os compromissos assumidos e espera que dia doze seja continuada essa discussão e, se necessário, pode se prolongar a até dia treze de setembro. Agradece a oportunidade desse debate e colaboração de todos nesse processo. Ayala pergunta se a ata deverá ser lida agora ou após o almoço para ser assinada. Em seguida os jovens do MST declamam uma poesia. Por ser verdade, foi lavrada a presente ata que será assinada pelo presidente desse Conselho, professor Antonio Cardoso, o Magnífico Reitor, professor Hélio de Almeida cordeiro, pelos conselheiros presentes e por mim, professora Maria Cristina Macedo Alencar, que lavrei a presente ata, a pedido desse Conselho.

ANEXO – G

Regimento Interno nº 01 de 22 Abril de 2019 – DE/DPPGI/DEXT/NDE

Observação: Segue o regimento, sem os seus devidos anexos.

Regulamenta o funcionamento das atividades de Tempo-Comunidade do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rural de Marabá.

A Diretoria de Ensino do Campus Rural de Marabá designada pela portaria nº n° 2.085/2017-GAB e publicada no DOU de 18 de Agosto de 2017;

A Diretoria de Pesquisa do Campus Rural de Marabá designada pela

A Diretoria de Extensão do Campus Rural de Marabá designada pela Portaria n° 2.463/2018-GAB e publicada no DOU de 12 de Dezembro de 2018;

O Núcleo Docente Estruturante do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rural de Marabá designado pela portaria nº xxx – GAB;

CONSIDERANDO o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 1996, que estabelece a adaptação de conteúdos, metodologias e calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

CONSIDERANDO a Resolução nº 081 de 30 de Abril de 2018 do Conselho Superior (CONSUP) que aprova a Política de Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), para os cursos organizados em alternância pedagógica;

Considerando a necessidade de estabelecer um itinerário formativo concreto para o Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rural de Marabá.

RESOLVE

Art. 1º APROVAR o regimento interno com orientações específicas de funcionamento das atividades de Tempo-Comunidade do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rural de Marabá, de modo a materializar os princípios e fins da Política de Educação do Campo do IFPA.

Capítulo I

DOS OBJETIVOS

Parágrafo único. É obrigatória a participação de todos os docentes que atuaram no Tempo-Escola anterior, na socialização das pesquisas de Tempo-Comunidade.

Art. 8º A versão final do Diagnóstico (ANEXO II) ficará sob a guarda da Coordenação do Curso em formato digital a ser entregue pela Comissão de Tempo-Comunidade.

Art. 9º A Diretoria de Pesquisa fará a socialização do Diagnóstico no I Planejamento do II Ciclo do Curso, com o objetivo dos docentes identificarem em que aspectos precisam atuar.

****

II CICLO PEDAGÓGICO

Art. 10 O II Ciclo intitulado "Agroecossistemas e a sustentabilidade do campo" centra-se na construção do PLANO DE MELHORIA DO LOTE e/ou COMUNIDADE, que deverá ser elaborado PRIORITARIAMENTE DE FORMA COLETIVA a partir das problemáticas levantadas no Diagnóstico do I Ciclo.

Art. 11 O II Ciclo será desenvolvido em 04 (quatro) Tempos-Comunidade, sendo 02 (dois) no primeiro semestre e 02 (dois) no segundo, ocorrendo sempre após um Tempo-Escola.

Art. 12 Dos 04 (três) TC, 03 (três) são destinados a elaboração do Plano de Melhoria do Lote ou Comunidade (ANEXO III), coordenado pela Comissão de Tempo-Comunidade, composta pelas Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e a Disciplina de Sistematização e Socialização do TC/Metodologia de Pesquisa; e um 01 (um) será destinado a realização da Partilha de Saberes nas comunidades, coordenado, orientado e acompanhado nas minirregiões pelas Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e a Disciplina de Sistematização e Socialização do TC/Metodologia de Pesquisa.

Art. 13 Os docentes responsáveis pelo componente curricular de Sistematização e Socialização do TC/Metodologia da Pesquisa serão das Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e todo o ano letivo na elaboração do produto do II Ciclo, com carga horária prevista no SIGAA.

Parágrafo único: É obrigatório que a vinculação dos docentes das Ciências Agrárias considere os três sistemas de produção: sistema agroextrativista, sistema de criação e sistema de cultivo.

Art. 14 A versão final do Plano de melhoria do lote (ANEXO IV) ficará sob a guarda da Coordenação do Curso em formato digital a ser entregue pela Comissão de Tempo-Comunidade.

Art. 15 A Diretoria de Extensão fará a socialização do Diagnóstico no I Planejamento do II Ciclo do curso, com objetivo dos docentes e técnicos identificarem as potencialidades para atuarem fomentando projetos de pesquisa e extensão.

****

III CICLO PEDAGÓGICO

Art. 16 O III Ciclo denominado **"**Desenvolvimento rural e inovação na agricultura familiar" prima-se pela IMPLANTAÇÃO do experimento/adaptação/correção da atividade econômica, social ou ambiental na comunidade ou no lote PRIORITARIAMENTE DE FORMA COLETIVA, tomando como ponto de partida o Plano de Melhoria elaborado no II Ciclo.

Art. 17 O III Ciclo será desenvolvido em 04 (quatro) Tempos-Comunidade, sendo 02 (dois) no primeiro semestre e dois no segundo.

Art. 18 Dos 04 (quatro) Tempos-Comunidade, 03 (três) destina-se a implantação do Plano de Melhoria do Lote ou Comunidade (ANEXO V) e coordenado pela Comissão de Tempo-Comunidade, composta pelas Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão; e 01 (um) Tempo-Comunidade destinado à realização da Partilha de Saberes nas comunidades, coordenado, orientado e acompanhado nas minirregiões pelas Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 19 Os projetos de extensão elaborados pelos docentes, considerando os Planos de Melhoria do Lote devem ser encaminhados à Diretoria de Extensão, em respeito à Resolução nº 174/2017 – CONSUP, a fim de seguir a tramitação.

Art. 20 Cada Plano de Melhoria do Lote ou Comunidade implantado deverá produzir um Relato da experiência, conforme ANEXO VI, na forma escrita em arquivo digital, para publicação, que ficará sob a guarda da Diretoria de Extensão, que juntamente com a Diretoria de Pesquisa organizará no último TE um evento interno para a socialização dos relatos de experiências dos estudantes.

Capítulo III

DAS ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE TEMPO-COMUNIDADE

Art. 21 Organizar e encaminhar, com antecedência mínima de 05 (cinco) dias antes do término de cada Tempo-Escola, as orientações aos estudantes da pesquisa de Tempo-Comunidade;

Art. 22 Assessorar os estudantes, durante o período de Tempo-Comunidade, em caso de necessidade por eles demandados;

Art. 23 Organizar a sistematização e socialização das pesquisas de Tempo-Comunidade, em formato de seminário, no início de cada Tempo-Escola;

Art. 24 Realizar a convocação dos docentes que atuarão no Tempo-Escola anterior e os que atuarão, no Tempo-Escola a seguir.

Art. 25 Garantir a elaboração do produto final de cada ciclo do Curso Técnico em Agropecuária e ao final encaminhar à Diretoria responsável pela guardam, em arquivo digital.
Parágrafo único: A Comissão de Tempo-Comunidade deverá utilizar os roteiros já constantes em anexo a este Regimento Interno, e em caso de necessidade de reformulação, deverá demandar às Diretorias e o NDE do Curso.

Capítulo IV
DA SISTEMATIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO TEMPO-COMUNIDADE

Art. 26 O Tempo-Escola-Retorno constitui-se em momento de sistematização, socialização, análise e debate sobre os dados levantados durante a pesquisa, assim como a avaliação do processo vivenciado durante a pesquisa.
Art. 27 É nesse momento que se faz o registro/sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa e se consolidam os Planos de Estudo e Pesquisa construídos pelos educadores para os momentos de estudo/formação/aula interdisciplinar do TE seguinte.
Art. 28 No I Ciclo, a Disciplina de Sistematização e Socialização do Tempo-Comunidade/Metodologia da Pesquisa em articulação com a Comissão de Tempo-Comunidade são responsáveis pela coordenação dos referidos seminários.
Art. 29 No II Ciclo, a Disciplina de Sistematização e Socialização do TC/Metodologia da Pesquisa em articulação com a Comissão de Tempo-Comunidade são responsáveis pela coordenação dos referidos seminários.
Art. 30 No III Ciclo a Disciplina de Sistematização e Socialização do TC/Metodologia da Pesquisa em articulação com a Comissão de Tempo-Comunidade são responsáveis pela coordenação dos referidos seminários.

Capítulo V
DO PLANO DE PESQUISA, ESTUDO E TRABALHO

Art. 30 Ao final de cada Tempo-Escola será entregue aos estudantes, na forma impressa, o Plano de Pesquisa, Estudo e Trabalho (PEPT) para a realização do Tempo-Comunidade.
Art. 31 A Comissão de Tempo-Comunidade e a Disciplina de Sistematização e Socialização do TC/Metodologia da Pesquisa deverão reunir-se com os estudantes com antecedência de 05 (cinco) dias antes do término do Tempo-Escola, a fim de realizar a orientação das atividades a serem desenvolvidas no Tempo-Comunidade, tendo como elemento central, os objetivos e o produto de cada ciclo.