

TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES EM TORNO DO CURSO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL

Work and professional education: reflections around the course in agriculture of the Federal Institute of Pará - campus Marabá Rural

NASCIMENTO SOBRINHO, Shauma Tamara do¹

SOUSA, Romier da Paixão²

SCALABRIN, Rosemeri³

RESUMO

Este artigo objetivou analisar a relação trabalho e educação profissional do campo, na perspectiva de compreender de que forma a formação técnico-profissional do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural tem contribuído com a Educação do Campo. Toma-se como referência o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio ofertado em parceria com o movimento social e sindical através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no período de 2009 a 2013. Parte desta abordagem integra a pesquisa de mestrado profissional, cuja metodologia referenciou-se no materialismo histórico-dialético, incluindo também a pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento. Os resultados da investigação apontaram o comprometimento da formação, materializado sob a perspectiva da Educação do Campo, com o projeto de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa na região. A pesquisa apontou ainda uma nova forma de produzir conhecimento, fundamentando a escola do campo na construção da nova matriz produtiva camponesa, colocando a concepção de educação profissional no plano da formação humana e não apenas da instrução.

Palavras-chave: Trabalho. Educação profissional. Educação do Campo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between work and professional education in the countryside, in order to understand how the technical and professional training of the Federal Institute of Pará - Marabá Rural has contributed to the Field of Education. The technical course on agriculture and livestock integrated into the secondary education offered in partnership with the social and union movement through the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) in the period from 2009 to 2013 is taken as a reference. Part of this approach integrates the master's research professional, whose methodology was referenced in historical-dialectical materialism, including bibliographical and documentary research, as a procedure. The research results pointed out the commitment of the training, materialized from the perspective of the Field of Education, with the project of development of peasant family farming in the region. The research also pointed out a new way of producing knowledge, grounding the rural school in the construction of the new peasant productive matrix, placing the conception of professional education on the level of human formation and not only of instruction.

Keywords: Work. Professional education. Field of Education.

¹ Mestranda em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares pelo IFPA - Campus Castanhal. Docente do IFPA - Campus Rural de Marabá. E-mail: shauma.nascimento@ifpa.edu.br

² Doutor em Estudios Medioambientales pela Universidad Pablo de Olavide, Espanha (2015). Docente do IFPA - Campus Castanhal. E-mail: romier.sousa.ifpa@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Docente do IFPA - Campus Marabá Rural. E-mail: rose.scalabrin@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo objetivou analisar a relação Trabalho e Educação Profissional do campo, na perspectiva de compreender em que medida a educação técnico-profissional do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural tem contribuído com a Educação do Campo. Toma-se como referência o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio ofertado em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETAGRI) - Regional Sudeste do Pará através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no período de 2009 a 2013.

Parte desta abordagem integra a pesquisa de mestrado profissional, cuja metodologia referenciou-se no materialismo histórico-dialético, incluindo também a pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento. No primeiro momento são apresentados os referenciais que fundamentam a relação Trabalho e Educação, visando embasar a concepção de educação profissional defendida pelos movimentos sociais; no segundo, elencam-se as principais características dos projetos de educação profissional desenvolvidos no âmbito do PRONERA no sudeste paraense; e no terceiro momento, traz a criação do IFPA – Campus Marabá Rural e dentro dele, o Curso Técnico em Agropecuária.

TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Sobre a história humana são reveladas duas práticas sociais que, coexistem em todas as formações de sociedade: o trabalho e os processos educativos. A relação trabalho-educação é um processo histórico, inerente ao modo de viver dos seres humanos na sociedade.

Baseado nos estudos empreendidos nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1884, Marx transmite os fundamentos para entender que, o homem não nasce homem, mas forma-se homem, por meio da atividade vital do trabalho. Diferentemente dos animais, que agem regulados por sua natureza, que não projetam sua existência e, que não modificam a natureza, os seres humanos criam e recriam sua própria existência (MARX, 2004; SAVIANI, 2007).

Esta compreensão do ser social, que se produz pelo trabalho é expressa por Karl Marx em “O Capital”.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2014, p. 211).

O autor define o trabalho como um ato exclusivamente humano, pois ao agir sobre a natureza em razão das suas necessidades e orientado a um fim, consciente, ativa e universal cria uma totalidade de forças produtivas em função destas necessidades. O trabalho é o primeiro ato histórico e condição fundamental de existência humana (MANACORDA, 2010; MARX e ENGELS, 2009).

Portanto, o desenvolvimento que se expressa em cada ser humano envolve as múltiplas relações entre os seres humanos e, a natureza. Seguindo este raciocínio, Saviani (2007) demonstra que, trabalho e educação estão intimamente ligados, pois o homem não nasce homem, mas se forma homem, ao mesmo tempo em que produz as condições de sua existência.

O trabalho é a categoria fundamental da relação trabalho-educação e fonte primordial do conhecimento, da cultura e, da formação da consciência. Esta condição imperativa do trabalho não é reduzida a atender apenas às necessidades biológicas (mundo da necessidade), mas envolve os aspectos da vida social, cultural, estética, simbólica, lúdica e afetiva, inscritas no âmbito da liberdade humana (FRIGOTTO, 2012, 2015; MARX, 2014; MANACORDA, 2010).

De modo geral, o princípio educativo do trabalho envolve a afirmação da dimensão formativa do trabalho e, da educação como ação humanizadora, pois antes de ser uma necessidade econômica, é um princípio ético-político, o acesso ao conhecimento científico e cultural à classe trabalhadora e, a compreensão das determinações históricas da ciência e das relações sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2017).

Contraditoriamente, sob as relações sociais capitalistas, o trabalho é modificado. De atividade social assume a forma de trabalho assalariado, emprego, alienado, fetichizado. Ao se manter e reproduzir pela apropriação privada da força de trabalho, como atividade estranhada (trabalho/natureza, trabalho/homem, homem/homem) converte-se em meio de realização humana e não primeira necessidade, fazendo com que o trabalhador cada vez mais não se satisfaz, mas se degrada; não se reconheça no produto do trabalho, e, se desumaniza (MARX, 2004; ANTUNES, 2008; 2015).

Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido acrescenta ao princípio educativo do trabalho as experiências e relações opressoras de classe, como matriz formadora dos seres humanos, expressando que:

A realidade social, objetiva, que, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2011, p. 51).

Assim percebe-se que, as carências e limites da opressão na qual os sujeitos estão submetidos incidem primeiramente, e de maneira mais violenta sobre as necessidades vitais. Daí a necessidade de se forjar sujeitos que lutam na recuperação de sua humanidade, tornando a opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, visando o engajamento necessário à sua emancipação (FREIRE, 2011).

O lugar que cada indivíduo ocupa na divisão do trabalho assume no modo de produção capitalista diferentes faces, conforme formas societárias particulares. O trabalho manual torna-se então, particularmente menosprezado, e, nesta relação o campo da educação profissional também tem um lugar subalterno no processo produtivo.

A gênese da educação profissional no Brasil permaneceu ancorada até o século XX nos patronatos e aprendizados agrícolas que, existiram como instrumento de ação pública para o ajustamento social de um tipo de trabalhador nacional, a partir da introdução do trabalho em instituições educacionais para preparar trabalhadores para a

produção industrial e agrícola (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Constituídos por aspectos assistencialista, moralista e disciplinador de amparar e salvar os órfãos e desvalidos de toda a sorte, os patronatos e aprendizados agrícolas estiveram permeado por práticas coercitivas da força de trabalho, embora revestidas de uma imagem educativa (MENDONÇA, 2007; FEITOSA, 2012).

Deste modo, a educação profissional traz as marcas da dualidade estrutural e a disputa entre dois projetos: um voltado a atender as demandas do capital e, fortalecer seus interesses de classe; outro, voltada a educação dos trabalhadores, como resistência às condições de produção existente, o que revela os embates de uma política educacional em uma sociedade desigual e contraditória (PEREIRA, I. 2012; RAMOS, 2017; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Destinou-se então aos trabalhadores do campo, uma educação direcionada ao trabalho especificamente manual, e a educação intelectual como desnecessária ao processo produtivo. Todavia, trabalho e educação têm particularidades quando relacionadas à realidade dos camponeses, podendo ser sintetizada por Ribeiro da seguinte maneira:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo na lidas da roça, para ajudar a família, de onde retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo não tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social (RIBEIRO, 2012, p. 293).

A autora traz implícita a mediação histórica dos processos de formação dos camponeses, presente na unidade entre processos educativos e às questões relacionadas ao trabalho produtivo, como base da produção de conhecimentos. Afirma-se aqui o caráter formativo do trabalho e da educação como práxis, como ação humana (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012; FRIGOTTO, 2012).

Neste sentido, luta pelos movimentos sociais do campo pelo acesso à escola forja a construção de práticas educativas orientadas pela visão de formação humana integral e superação das relações de exploração presentes na sociedade. Contraditoriamente, ao reivindicar o direito à educação a Educação do Campo nega os modelos econômicos que pretenderam preparar mão-de-obra para o mercado, eliminando o modo camponês de fazer agricultura e, destruindo os recursos naturais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012; CALDART, 2010, 2012).

Questiona também que, as relações entre trabalho e educação devem levar em conta os processos produtivos e as formas próprias do campo e, a forma dominante de conhecimento, e, a hierarquização epistemológica própria dessa sociedade, que deslegitima os camponeses como sujeitos de conhecimento (CALDART, 2010; 2012; FRIGOTTO, 2012), que separa educação e produção, educação geral e específica, técnica e política, trabalho manual e intelectual.

Deste modo, a Educação do Campo recoloca o trabalho como princípio educativo como referência e expressa uma concepção alternativa de educação profissional, a partir da apropriação dos fundamentos científicos e técnicos do mundo do trabalho, o

fortalecimento de sujeitos capacitados na construção de alternativas amplas de trabalho, de vida, “concretamente sustentáveis” (CALDART, 2010; 2015).

A educação profissional reivindicada pela Educação do Campo se insere nas lutas por uma educação aos sujeitos do campo e da centralidade do trabalho como pressuposto fundamental na formação humana. Coloca a formação para exercício do trabalho em uma área específica no âmbito da emancipação social dos trabalhadores e, a superação das relações sociais de produção capitalistas (CALDART, 2010, 2015; FRIGOTTO, 2012) ao desenvolvimento do território camponês.

O PROTAGONISMO DOS CAMPONESES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SUDESTE PARAENSE

Após os anos de 1990, a organização e estratégias coletivas de resistência dos camponeses ao modelo de organização da agricultura e de democratização da terra no Brasil, através dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo⁴.

Evidenciou-se no cenário regional do sudeste paraense, o protagonismo e fortalecimento dos trabalhadores rurais como sujeito político, a partir da inserção de suas demandas na agenda política do Estado (ASSIS, 2007).

O sudeste paraense encontra-se localizado na mesorregião do sudeste do Pará e inserido em uma das mais importantes áreas de fronteira agrícola da Amazônia Oriental. É formada por 39 municípios agrupados em sete microrregiões, sendo elas: Paragominas, Marabá, Parauapebas, Tucuruí, Redenção, Conceição do Araguaia e São Félix do Xingu. A abrangência territorial desta mesorregião é de aproximadamente 297.344,257 km², com uma população estimada em mais de 1.719,989 habitantes (IBGE, 2010).

Elucidou também no movimento de luta do campesinato, as possibilidades em garantir a reprodução social, a partir do trabalho na terra, assumindo dessa forma, um lugar de destaque na construção e definição de um conjunto de políticas públicas (agrárias e agrícolas, assistência técnica e social) para o meio rural (ASSIS, 2007; HÉBETTE, 2004).

Ainda nos finais da década de 1980 criou-se o Centro Agroambiental do Tocantins (CAT5), em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), outras instituições de ensino e pesquisa agrônômica, sobretudo francesa e o movimento sindical desta região (HÉBETTE; NAVGANTES, 2000).

Com atuação em projetos de pesquisa-formação-desenvolvimento, este programa construiu experimentação e, formação permanente aos agricultores com foco na produção sustentável, sendo composto por: Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins (COOCAT), Laboratório Socioagronômico do Tocantins (LASAT) e Escola Família Agrícola (EFA) (HÉBETTE; NAVGANTES, 2000).

⁴ São exemplos disto, o sindicalismo na década de 1980 até a criação da FETAGRI - Regional Sudeste, em 1996; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) a partir de 1990.

⁵ O Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) foi criado no final da década de 1980, em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), outras instituições de ensino e pesquisa agrônômica, sobretudo francesa e o movimento sindical do sudeste paraense. Atuou em um projeto de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento que buscou construir uma experimentação e formação permanente de agricultores no campo da produção sustentável. Faziam parte deste programa: a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), a Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins (COOCAT), o Laboratório Socioagronômico do Tocantins (LASAT) e a Escola Família Agrícola (EFA).

A luta pelo acesso à educação e conhecimentos técnicos da área agrária às famílias nos mais de 5006 assentamentos rurais criados, sob a jurisdição da Superintendência Regional (SR) – 27 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tornou-se centralidade após a conquista da terra, no que tange às condições de permanência e projeção do futuro da terra, além da melhoria produtiva frente à histórica precariedade do ensino oferecido aos trabalhadores do campo.

Especificamente sobre a formação profissional duas temáticas tornaram-se centrais na luta dos Movimentos Sociais e Sindicais desta região. A primeira relacionou-se à necessidade de uma formação centrada na produção agrícola, visto a ausência de instituições públicas de pesquisa agropecuária que pudesse gerar tecnologias adequadas à realidade local. A segunda direcionava-se à necessidade de organização dos jovens em torno de uma formação vinculada aos interesses dos camponeses (SILVA, 2010; MICHELOTTI, 2009).

A fim de contrapor-se à lógica hegemônica de educação profissional historicamente efetivada no Brasil criou-se a EFA de Marabá em 1993, com o objetivo de ofertar formação aos filhos dos agricultores. Seu início de funcionamento foi em 1996, atendendo as séries finais do ensino fundamental, e ensino médio integrado à formação técnico-profissional em agropecuária, nos períodos de 2003 a 2006 e 2006 a 2009 via projeto do PRONERA (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006; SILVA, 2010), entendido como uma “ação educativa no âmbito da contra-hegemonia” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 30; SOUSA, 2015).

Demarca-se que, a estratégia política de criação da EFA era formar profissionalmente filhos de agricultores para a atuação na Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) nos assentamentos, a partir de uma formação voltada aos desafios de desenvolvimento (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006), especialmente no âmbito da produção agrícola.

O esforço feito em garantir uma formação no âmbito das Ciências Agrárias aos jovens de assentamentos e acampamentos rurais do sudeste do Pará contrapõe-se à política de formação técnica agrícola da chamada Revolução Verde que, pretendeu formar profissionais capazes de transferir pacotes tecnológicos aos agricultores, baseado em uma concepção restrita de “desenvolvimento” (ALMEIDA, 1995; PEREIRA, I, 2012; SOUSA, 2015) e na desvalorização de todas as formas de produção.

Com a experiência inicial do programa CAT intensificou-se a formação profissional e tecnológica no sudeste do Pará em dois níveis de ensino: superior e médio. O ensino superior se efetivou mediante a incorporação do Programa de Ciências Agrárias com a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias (1999-2003) e, posteriormente o Bacharelado em Agronomia para assentados (2001-2006) desenvolvido pela Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Marabá⁷, em parceria com o MST e o INCRA/SR-27 e, financiado pelo PRONERA, que obteve a pesquisa de doutorado denominada “Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados” (SCALABRIN, 2011), que discute o significado da formação superior em Agronomia para assentados.

⁶ Segundo dados do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA) (INCRA, 2015).

⁷ Atualmente denomina-se Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

O nível médio, na modalidade integrada à agropecuária com ênfase em agroecologia⁸ desenvolvido pela EFA de Marabá foi ofertado em parceria com a UFPA/Campus Marabá (Colegiados de Pedagogia e Ciências Agrárias), a FETAGRI – Regional Sudeste, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC)⁹, o INCRA/SR-27, a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) e, financiado pelo PRONERA (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006; SCALABRIN, 2011).

Na prática, o projeto do ensino médio da EFA pretendeu estabelecer o vínculo entre processo de escolarização (capacitação técnica, formação política e intelectual) e, vivência pedagógica, permitindo aos jovens a apropriação dos saberes, a partir da reflexão envolvendo os diversos valores e práticas que influenciam no modo de viver e trabalhar no campo (MEDEIROS e RIBEIRO, 2006; SILVA, 2010).

O que se pode perceber no cenário das experiências de educação profissional no sudeste do Pará é um duplo movimento das lutas do campesinato: por um lado, pelo direito a terra e, nela a construção de um projeto autônomo de campo, frente à dinâmica agrária; por outro, teórico e prática contra uma concepção de educação técnico-científica e ideológica de caráter industrial, fragmentada e, subordinada ao modelo agrário dominante no país.

A estas questões, acrescenta-se o avanço no ensino superior no diálogo entre as ciências agrárias e pedagogia (SCALABRIN, 2011; MICHELOTTI, 2008) e a articulação no nível médio, entre escolarização e qualificação profissional com a discussão da agricultura familiar camponesa, frente aos desafios social, produtivo e ambiental dos assentamentos (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006; MARINHO, 2016).

Outro elemento se refere à inserção da agroecologia como base de uma nova matriz técnica-científico, e da alternância de tempos-espacos educativos, como base de uma nova matriz metodológica, fundamental ao processo de dar voz aos camponeses nas instituições, assim como a construção de processos e espacos de experimentação agroecológica (MICHELOTTI; GUERRA, 2011).

“EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO”: O INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL E O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Como fruto da articulação histórica do Movimento da Educação do Campo na região, feita por movimentos sociais, universidades, instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal e instituições não governamentais foi criada em 2007 pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, localizada dentro do assentamento 26 de Março, município de Marabá.

Porém, com a política de criação dos Institutos Federais pelo governo federal, em 2008, como fruto da política de junção das Escolas Agrotécnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), foi criado o IFPA através da Lei nº 11.892/2008 e, a escola Agrotécnica de Marabá passou a compor os campi da rede Federal do Instituto Federal do Pará.

⁸ A partir do ano de 2012, após a resolução do Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é retirada ênfase no nome de todos os cursos, cujo objetivo foi de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país (BRASIL, 2012).

⁹ Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tomou-se IFPA/Campus Castanhal.

Quando da criação do IFPA, já possuía uma unidade do CEFET no município de Marabá (atual Campus Marabá Industrial) e, a Escola Agrotécnica de Marabá pôde manter o seu Projeto Político-Pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo, Agroecologia e Alternância Pedagógica como instrumento metodológico, e o atendimento ao público específico do campo, passando a ser denominado de IFPA – Campus Marabá Rural.

Conforme expresso no Projeto Político-Pedagógico do IFPA – Campus Marabá Rural as atividades do Campus estão pautadas pelo fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local/regional da agricultura familiar camponesa, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável e a pesquisa aplicada com vistas à geração e difusão de conhecimento na perspectiva da cidadania e da inclusão social (IFPA, 2017).

Tal concepção rompe com a histórica dualidade educacional, que pretendem aniquilar os conhecimentos dos agricultores, refletindo a visão de mundo daqueles que levam as técnicas, em detrimento daqueles que passivamente o recebem (FREIRE, 1985), assim como a relevância fundamental de questões acerca da realidade da agricultura familiar camponesa e, suas possibilidades de sustentabilidade.

A perspectiva de reconstrução da trajetória da agricultura em direção a um futuro de maior sustentabilidade e equidade remete à construção de um processo social, organizativo e educacional, “capaz de contribuir na construção de uma nova dinâmica do campo Amazônico, no qual a educação assume papel estratégico na democratização da gestão do ensino superior na academia” (SCALABRIN, 2011, p. 118).

Deste modo, o Curso Técnico em Agropecuária do IFPA - Campus Marabá Rural/PRONERA emergiu no mesmo contexto das discussões iniciais de criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, uma instituição pública de ensino criada para garantir o direito ao acesso à educação nos diferentes níveis, preferencialmente no ensino médio integrado à educação técnico-profissional às populações do campo do sul e sudeste do Pará.

Como primeira experiência de educação profissional integrado ao nível médio desta nova instituição, o debate em torno do Curso Técnico em Agropecuária ganhou maior proporção em 2009, a partir da elaboração conjuntamente com o FREC, a proposta pedagógica do curso tomou como ponto de partida, a experiência da EFA de Marabá.

O acúmulo das experiências de educação técnico-profissional realizadas no sudeste do Pará esteve na base do Projeto Político-Pedagógico do IFPA - Campus Marabá Rural e do Curso Técnico em Agropecuária. O que estava em jogo no que se refere às vagas era assegurar a continuidade da escolarização integrada à profissionalização dos jovens egressos da EFA de Marabá, do assentamento 26 de Março e do Programa Saberes da Terra, todos concluintes do ensino fundamental.

A proposta teórico-metodológica do Curso Técnico em Agropecuária baseou-se nos princípios da Educação do Campo caracterizada aqui, como uma prática social que reconhece e trabalha com a “riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 262).

A relação entre formação humana e produção material sinaliza uma concepção de conhecimento relacionada à vida concreta, ou seja, às relações de opressão-libertação,

a existência social e à busca de solução dos problemas que os envolvem. Tal concepção está referenciada na concepção de trabalho como princípio educativo (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012; MARX, 2011) e na pedagogia do oprimido (FREIRE, 2011).

Compreende-se deste modo, no caso específico da prática envolvendo o Curso Técnico em Agropecuária, que este vínculo tem a pretensão de ajudar na reflexão sobre os modos de produção agrícola existente, mediante aprendizados que afirmem um novo modo de produção de base agroecológica, construído por outra lógica de produção do conhecimento, que não ignore ciência e tecnologia, mas construída com os camponeses (FREIRE, 1985; MICHELOTTI, 2008, 2011).

Este diálogo tem a ver com a valorização da experiência dos sujeitos do campo, na “reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que se produz por meio dela e colocando-a na perspectiva da superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria da organização da produção capitalista” (CALDART, 2010, p. 112; FRIGOTTO, 2008; 2012).

O Curso Técnico em Agropecuária traz a dinâmica de um projeto pedagógico colocado a serviço de uma formação técnica-profissional, visando à autonomia dos camponeses, em relação a seus projetos de vida no campo. Isto expressa que, o desvelamento de questões da realidade acontece por meio da “[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide para melhor compreendê-la, explica-la e transformá-la”, servindo para a libertação dos sujeitos (FREIRE, 1985, p. 52).

Partindo disto, a concepção de currículo assumida contrapõe-se à perspectiva de educação, que impõe um saber e uma cultura que tem na organização dos tempos e espaços escolar, das práticas pedagógicas e dos conteúdos, os padrões e referência da escola urbana e, que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância (HAGE e BARROS, 2010).

O ser humano, com um ser da natureza, para sobreviver precisa apropriar-se desta mesma natureza, a fim de produzir os bens que satisfaçam suas necessidades vitais. Por esta razão necessita de conhecimentos que estejam fundamentalmente articulados às formas e condições na qual a produção material dos sujeitos está imbricada (MARX, 2004; FRIGOTTO, 2008, 2012).

Estas possibilidades são definidas no Curso Técnico em Agropecuária por três práticas centrais do itinerário formativo: a cultura, o trabalho e a pesquisa. Trata-se de estratégias pedagógicas, que pretenderam contemplar a produção de novos conhecimentos, a partir do diálogo e confronto com conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

Objetivos e organização curricular

O objetivo central e norteador do Curso Técnico em Agropecuária foi promover o ensino médio integrado em agropecuária para jovens de assentamentos de reforma agrária, buscando contribuir com a sustentabilidade da agricultura familiar e camponesa no sudeste paraense, nas dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político institucional.

Demarca-se aqui, uma concepção educação profissional inserida nos desafios dos assentamentos rurais e de ensino tecnológico que exprime uma dupla exigência: fazer adquirir as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de trabalhar com o cérebro e com as mãos, correspondendo à plenitude do desenvolvimento humano (FRIGOTTO, 2012; MANACORDA, 2010; MARX, 2011).

Mantém-se também nesta definição de educação profissional do campo a combinação entre produtividade do trabalho e sustentabilidade socioambiental e a agroecologia como perspectiva de sustentabilidade, centrada em uma relação harmoniosa com a natureza, que preserve toda biodiversidade e, reconheça e valorize os saberes dos sujeitos do campo (CALDART, 2010, 2011).

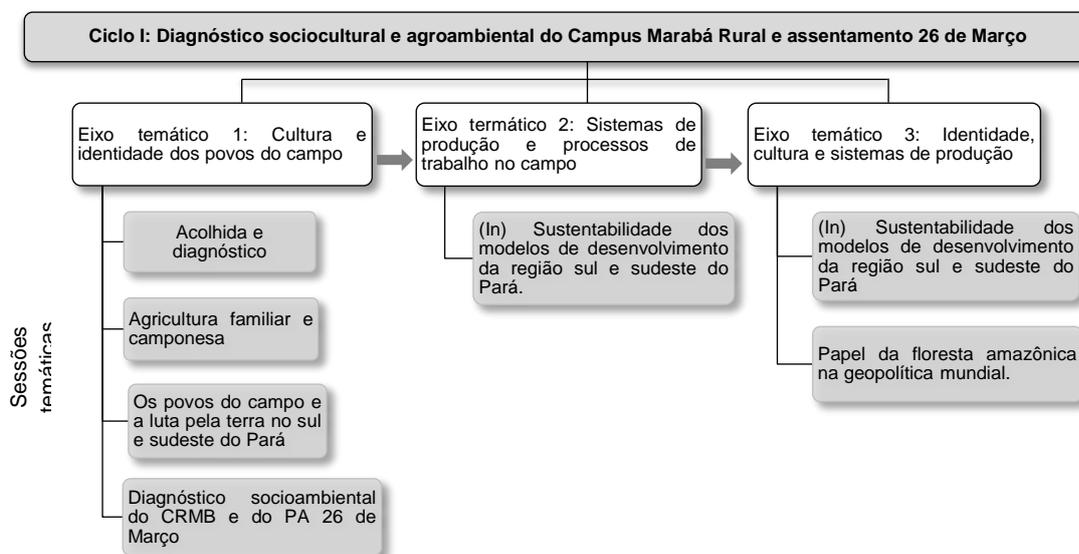
Os elementos que constituíram a organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária são: 1) O eixo articulador “**Produção Familiar–Comunitária e Sustentabilidade**”, base metodológica que compôs o desenho curricular do curso; 2) Os **Ciclos Pedagógicos** que estruturaram os **Eixos Temáticos** e os **Temas das Alternâncias**; 3) Os **Componentes Curriculares** interligaram-se aos Ciclos Pedagógicos, Eixos Temáticos e Temas das Alternâncias.

No Curso Técnico em Agropecuária, os Ciclos Pedagógicos, os Eixos Temáticos e os Temas das Sessões sintetizaram o estímulo à organização de um trabalho educativo de perspectiva curricular integrada.

A expressão integrada coloca em disputa permanente uma concepção de educação. Sendo assim, o trabalho educativo de perspectiva curricular integrada traz como intencionalidade garantir um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida - trabalho, ciência e cultura – e formação geral, técnica e política, a fim de recuperar a concepção de educação como uma totalidade social (RAMOS, CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2008).

O I Ciclo denominado Diagnóstico sociocultural e agroambiental do Campus Marabá Rural e assentamento 26 de Março objetivou discutir as identidades da região do sudeste paraense, a fim de compreender o contexto regional, nos aspectos produtivos, sociais, econômicos e ambientais, conforme demonstra a Figura 1.

FIGURA 1- Representação gráfica do I ciclo pedagógico

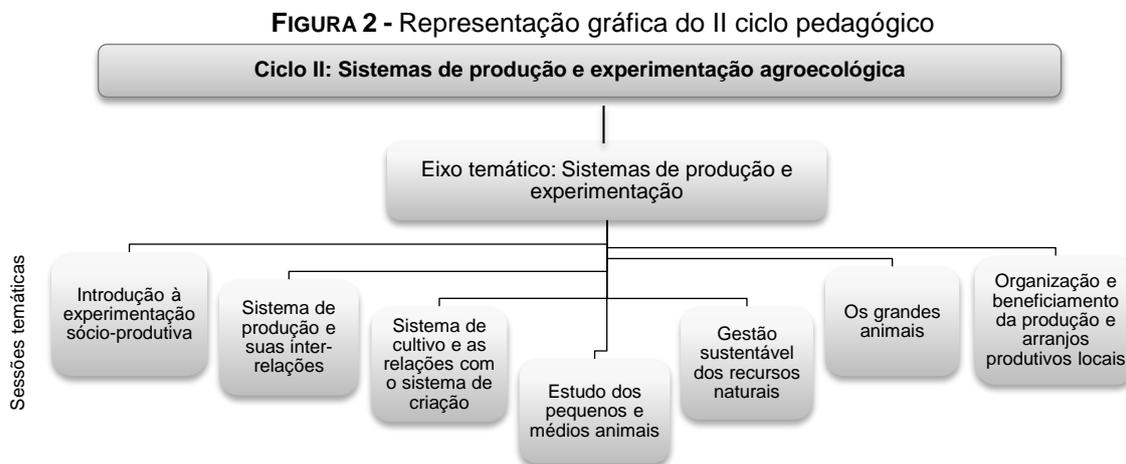


Fonte: Sistematização do relatório do curso, 2017.

Orientado por três eixos e quatro sessões temáticas este ciclo teve duração de um ano e, como produto final do ciclo I houve a elaboração do Diagnóstico Agroecológico do Campus Rural de Marabá e do assentamento 26 de Março.

Convém apontar que, os aprendizados deste I ciclo pedagógico giraram em torno da problematização, a fim de permitir aos educandos compreender os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais que impulsionou a constituição dos territórios e suas formas de sociabilidade.

O II ciclo **Sistemas de produção e experimentação** agroecológica consistiu na elaboração de propostas de gestão e manejo de atividades produtivas experimentais junto às famílias do assentamento 26 de Março, visando à sustentabilidade econômica, social e ambiental. Com duração de um ano e meio, o II ciclo teve como base o diagnóstico do I ciclo e, a elaboração de um plano de melhoria do lote para as famílias do assentamento 26 de Março, como produto (Figura 2).



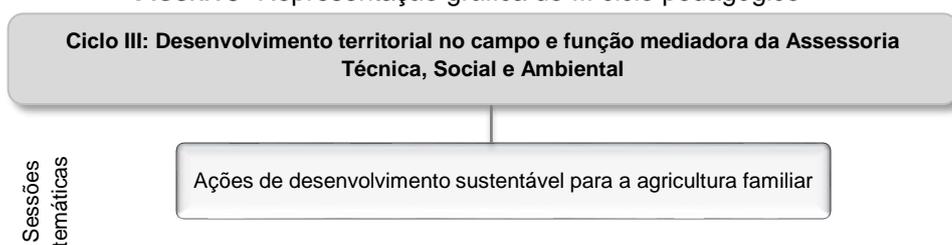
Fonte: Sistematização do relatório do curso, 2017.

O foco do ciclo II direcionou-se especificamente as práticas produtivas desenvolvidas pelos camponeses nos assentamentos rurais, visando trazer para o espaço escolar as problemáticas da produção agrícola e os desafios envolvidos nas formas de fazer agricultura.

Foi neste ciclo também que ocorreu o processo de implantação, manejo e experimentação das UNIEPE's na escola, assim como a reflexão referente aos sistemas de produção, tendo como ponto de partida as unidades produtivas, mediante a prática de estágio interno no Campus.

O III ciclo intitulado **Desenvolvimento territorial no campo e função mediadora da Assessoria Técnica, Social e Ambiental** objetivou participar do planejamento e execução de atividades de ATES e ações voltadas à sustentabilidade da agricultura familiar em perspectiva agroecológica, tendo duração de seis meses. O produto foi à elaboração do projeto profissional do educando (Figura 3).

FIGURA 3- Representação gráfica do III ciclo pedagógico



Fonte: Sistematização do Relatório do curso, 2016.

O III ciclo foi composto por uma sessão temática e incluiu a **Partilha de Saberes**, como atividade relacionada ao tempo-comunidade.

A Partilha de Saberes foi um instrumento metodológico utilizado no Curso Técnico em Agropecuária, que envolveu a sistematização das pesquisas realizadas durante o I e II ciclo pedagógico e objetivou a apresentação em forma síntese das pesquisas de tempo-comunidade desenvolvidas nas comunidades dos educandos, abordando os Limites e Potencialidade das comunidades rurais.

Subsidiado pela Partilha de Saberes no último semestre do curso foi realizado o I Seminário Desenvolvimento Rural e Assistência Técnica: “Desafios e Perspectivas para a juventude do Campo” com o objetivo de refletir sobre os desafios do técnico em agropecuária em sua atuação no contexto do desenvolvimento rural sustentável, bem como oferecer subsídios no que se refere às políticas públicas existentes, de modo a instrumentalizar a atuação profissional.

O curso esteve fundamentado pelas Diretrizes Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica e estrutura-se em dois núcleos. O Núcleo da Base Comum incluiu as disciplinas do Ensino Médio, como prevê a Base Nacional Comum e, correspondeu a 50,9% da carga horária do curso.

O Núcleo da parte Diversificada, que incluiu as disciplinas de Extensão Rural, Comunicação e Educação do Campo, Economia e Administração Rural, Agroecologia, Associativismo e Cooperativismo, Conservação dos Solos e Recursos Hídricos e, Técnico Profissionalizante com as disciplinas de Topografia e Georreferenciamento, Construções e Instalações Rurais, Sistema de Criação, Sistema de Cultivo, Sistema Extrativista, e, Funcionamento do Estabelecimento Agrícola, correspondendo a 40,98% da carga horária do curso.

Estratégia de organização pedagógica

Com base nos relatórios de 2011, 2012 e 2013 do Curso Técnico em Agropecuária identificaram-se duas estratégias metodológicas centrais no desenvolvimento do percurso formativo: a **Alternância Pedagógica** e, a **Pesquisa como prática educativa**, propiciadoras da relação teoria-prática e, ensino-pesquisa-extensão.

Na alternância pedagógica estão presentes os tempos-espacos divididos entre meio social (família, comunidade e trabalho) denominado de **tempo-comunidade** e o meio escolar, **tempo-escola/retorno**.

O tempo-escola/retorno caracterizado como o momento propriamente de escolarização levou em conta a sistematização das reflexões em torno das questões trazidas pelas pesquisas de tempo-comunidade, compondo 70% da carga horária do curso.

O tempo-comunidade definido como o processo de pesquisa-reflexão-ação sobre as questões da realidade, em especial à demanda relacionada à produção e compôs 30% da carga horária. Ambos os tempos-espacos constituíram-se fundamentalmente em espacos de estudo, experimentação e aprendizado.

A ação educativa da alternância pedagógica constitui-se um pressuposto da práxis e da formação humana enquanto totalidade. Neste sentido, a centralidade dada aos tempos-espacos de formação dos sujeitos demarcou uma opção pela concepção de Educação do Campo como humanização e de uma epistemologia na qual a prática se fez mediada pela teoria (FREIRE, 2011; CALDART, 2012, 2010).

Deste modo, considera-se que, as pesquisas de tempo-comunidade evidenciou a unidade dialética entre teoria-prática em duas direções indissociáveis: na reafirmação da centralidade da escola, como lugar de experimentações e, produção de novos conhecimentos ligados à matriz formativa; e no diálogo com outros espacos-tempos formativos que envolvem os sujeitos do campo (MICHELOTTI, 2008, 2009).

No âmbito da pesquisa demarcam-se três instrumentos impulsionadores desta prática educativa.

O primeiro trata-se do **Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT¹⁰)** que consistiu no planejamento de estudo, trabalho (realização de reunião, experimentações na comunidade/lote, palestras e outros) e pesquisa (levantamento-sistematização-reflexão) organizada pelos docentes das diferentes áreas e, desenvolvida no tempo-comunidade pelos educandos.

A pesquisa torna-se princípio educativo quando as necessidades práticas da vida cotidiana, como os problemas da produção agrícola, dos agroecossistemas, das sociabilidades, da organização do trabalho da juventude e das mulheres, dos serviços sociais básicos, etc., relacionam-se de forma direta aos processos educativos e de construção, recriação ou ressignificação do conhecimento (JESUS, 2006).

O segundo se referiu a **Experimentação Agroecológica na Escola** e foi baseada na produção de tecnologias, a partir da experimentação nas UNIEPE's, visando provocar a reflexão em torno da produção agrícola nas comunidades rurais.

A lógica de apropriação da natureza pelo campesinato é fruto de um saber local que se desenvolve por estratégias de adaptação diversificada dos ecossistemas, nas quais produção e consumo sempre estiveram integrados aos modos de vida comunitários (SILVA, C. 2012; CARVALHO, 2005). Contudo, o modelo industrial da agricultura moderna tem desprezado este saber, tornando-o atrasado na ciência moderna.

Diante disto, as práticas educativas em torno das UNIEPE's podem ser apontadas como uma estratégia de restituição pelos camponeses de produzir e ressignificar seus conhecimentos, práticas sociais de modo crítico, a partir da profunda reflexão do "saber-fazer-saber" sobre o modo de produção do conhecimento, das epistemologias ou inteligibilidades presentes no campo (JESUS, 2006, p. 53).

¹⁰ No APÊNDICE C está a síntese dos roteiros dos PEPT's de todas as sessões pedagógicas do curso em agropecuária.

Por fim, o **Grupo de Estudo e Vivência Pedagógica (GEVP)**, centrado na organização dos educandos em grupo de estudo, trabalho e vivências dentro do espaço escolar, a fim de desenvolver atitudes de organização coletiva para o trabalho, conhecimentos, valores de solidariedade, tarefas de participação social na escola e na comunidade, entre outras.

No que diz respeito à organização dos educandos na escola, Pistrak baseado na experiência soviética expressa três traços fundamentais à formação de um novo perfil de ser humano: a) trabalho coletivo, no qual todos ocupem funções como dirigentes e subordinadas; b) hábitos de organização adquiridos no desempenho das diversas funções; c) criação de formas eficazes de organização, a fim de que tenham liberdade e iniciativa suficiente para todas as questões relativas à auto-organização (PISTRAK, 2011; CALDART, 2015).

Em torno dos planos de ensino e relatório do Curso Técnico em Agropecuária observou-se que, a auto-organização se fez presente no percurso formativo, sendo suscitado nos tempos-escola, por reflexões em torno do trabalho coletivo, com o estudo de temas sobre direitos e deveres, ética e acordos de convivência coletiva.

A vivência em práticas organizativas (trabalho e estudos) pelos educandos nos GEVP's pode revelar um caráter educativo do trabalho e do conhecimento, na medida em possibilitou aos sujeitos da formação, construir novos valores, visão de mundo, consciência organizativa, sob a vinculação da vida escolar com um processo de transformação social (PISTRAK, 2011; JESUS, 2006).

Do mesmo modo, a combinação entre tempos-espacos e ambientes educativos nos permite considerar que, a relação entre processo educativo escolar e processo produtivo ocorreu em dois sentidos indissociáveis: a) no interior da escola, por meio da organização do trabalho (auto-organização dos estudantes, gestão e funcionamento da escola, experimentação prática); b) no interior dos assentamentos, através da apropriação de conhecimentos sobre a natureza e as conexões que compunham o processo de produção agrícola.

Conclui-se aqui, que o acúmulo das experiências de educação profissional de nível médio vivenciadas na EFA de Marabá via projetos do PRONERA influenciou na efetivação do percurso formativo do curso e, na construção de uma concepção de educação profissional do campo de perspectiva politécnica. Assim, as estratégias metodológicas (alternância pedagógica, PEPT's, Experimentação agroecológica na escola e GEVP) permitiram atuar sobre as contradições presentes na realidade dos assentamentos, na intenção de atuar sobre o processo de desalienação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivou-se analisar a relação trabalho e educação profissional do campo, na perspectiva de compreender de que forma a formação técnico-profissional do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural tem contribuído com a Educação do Campo, tomando como referência o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Os resultados da investigação apontaram o comprometimento da formação, materializado sob a perspectiva da Educação do Campo, com o projeto de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa na região.

A pesquisa apontou ainda uma nova forma de produzir conhecimento, fundamentando a escola do campo na construção de uma nova matriz tecnológica e produtiva, que tivesse como ponto de partida os saberes historicamente construídos pelos camponeses, o que coloca a concepção de educação profissional no plano da formação humana.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Jalcione. **Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável**. Conferência Internacional sobre Tecnologia e Desenvolvimento

Rural Sustentável, iniciativa interinstitucional (UFRGS, EMBRAPA, EMATER/RS, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Rede Tecnologias Alternativas/Sul e Programa de Cooperação em Agroecologia). Porto Alegre, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Nova era da precarização estrutural do trabalho?** Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, São Paulo – 28 e 29 de novembro de 2008. Mesa 01. Disponível em: www.fundacentro.gov.br/eventoport Acesso em 20 de agosto de 2015.

ASSIS, William Santos de. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense. UFRRJ – 2007** (Tese de doutorado)

CALDART, Roseli. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Roseli Caldart, Miguel Enrique Stédile e Diana Daros (orgs.) - 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Educação do Campo e Pesquisa II**. Mônica Castagna Molina (org.). – Brasília: MDA/MEC, 2010.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

FEITOSA, André Elias Fidelis. **Os (Re) Arranjos do Ensino Técnico Agrícola no Brasil**. UFF: Programa de Pós-Graduação em Educação - Niterói, 2012. (Tese de Doutorado)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª Ed. Rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In - CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In - **Educação e crise do trabalho**. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In - CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In - **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS; Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo na Amazônia**: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do currículo, v.3, n.1, pp.348-362, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em 06 de jan. de 2018.

HÉBETTE, J., & NAVEGANTES, R. da S. (Orgs.) **CAT – Ano décimo**: etnografia de uma utopia. Belém: UFPA/CAT, 2000. P. 27-36.

HÉBETTE, J., & NAVEGANTES, R. da S. (Orgs.). **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. IV.

IFPA, **Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. 2017.

IFPA, **Projeto Pedagógico do Curso em Agropecuária**. 2009.

JESUS, Sônia Meire Santos de Azevedo. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In - **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Molina, Mônica Castagna (org.) Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. (Tradução de Daniel Aarão Reis Filho). 3ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª Edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo cercas e construindo saberes**: a juventude na construção da educação profissional do campo no sul e sudeste do Pará. Recife: Imprima, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. (Tradução de Reginaldo Sant'Anna). 29ª Ed. – Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1984**. Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. 1ª Ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.

MEDEIROS, Evandro; RIBEIRO, Beatriz. **Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sul e sudeste do Pará**. CONTAG: Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f306Tempos_%20e_%20espacos_%20na_%20formacao_de_camponeses.pdf Acesso em 30 de junho de 2012.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos**. Niterói, Rio de Janeiro: FAPERFJ, 2007.

MICHELOTTI, Fernando; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Ciências Agrárias e Educação do Campo. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

MICHELOTTI, Fernando; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In – **Educação do Campo: campo – políticas públicas educação**. Clarice Aparecida dos Santos (org.) - Brasília: Incra/MDA, 2008.

MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil**. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

PEREIRA, I. B. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, praticas e desafios**. Adilson Cesar Araújo e Claudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2ª. Edição revista e ampliada - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado**.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In - CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, nº 34, 2007, p. 152-165.

SCALABRIN, Rosemeri. Diálogos e aprendizagens na formação em Agronomia para assentados. NATAL/RN 2011 (Tese de doutorado).

SOUSA, Romier Paixão. *Formación profesional de campesinos em una escuela en la Amazonia Brasile*. In: Romier Sousa e Renilton Cruz (orgs.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas**. Belém: IFPA, 2015.

SILVA, Luis Mauro Santos. **Uma experiência com a formação de jovens agricultores (as): a construção coletiva de um projeto educacional para a agricultura familiar, no sul e sudeste paraense**. Textos do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF) nº. 019, v. 1, Belém, janeiro 2010.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In – CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Data da submissão: 12/02/2018

Data da aprovação: 05/02/2019