

O TRABALHO E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: PARA UM NOVO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DO CAMPO

Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

shauma_2009@hotmail.com

Romier Paixão Sousa

romier.sousa.ifpa@gmail.com

Sessão Temática II - Educação para o Desenvolvimento Rural Sustentável

Modalidade: Artigo Científico

RESUMO

O presente artigo objetivou analisar a primeira experiência institucionalizada do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio (Turma 2009-2013) ofertado pelo IFPA/Campus Rural de Marabá em parceria com o movimento social e sindical do sudeste paraense e financiado pelo PRONERA. O curso em questão é a síntese da crítica da dinâmica agrária do sudeste paraense e da luta teórica e prática contra um modelo de educação dominante no Brasil que visou à subordinação dos trabalhadores ao modelo hegemônico do capital. Por meio da pesquisa documental buscou-se compreender como o Trabalho e a Pesquisa, categorias assumidas como princípios e práticas educativas pelo curso, tem contribuído na construção de uma nova matriz tecnológica e produtiva que fortaleça um projeto de desenvolvimento do campo, tendo como centralidade a agricultura familiar camponesa. O estudo revelou o comprometimento desta formação, materializado sob a perspectiva da Educação do Campo, com o projeto de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa na região. Portanto, Trabalho e Pesquisa não apenas adquiriram centralidade em todo o percurso formativo do curso, direcionando uma nova forma de produzir conhecimento, fundamentando a escola do campo na construção da nova matriz produtiva camponesa.

Palavras-Chave: Trabalho; Pesquisa; Desenvolvimento; Educação Profissional do Campo.

INTRODUÇÃO

O processo histórico de ocupação da Amazônia brasileira, sempre esteve ligado a conflitos fundiários, em especial resultantes da disputa pelos recursos naturais existentes. A violência acompanhada por estes conflitos foi e tem sido característica marcante desta região.

A luta pela reforma agrária no sudeste paraense⁴⁶ evidenciou o protagonismo e fortalecimento das organizações sociais do campo. A principal temática na demanda dos trabalhadores por uma educação profissional relacionava-se à aspectos da agropecuária regional (aprimoramento dos aspectos técnicos da produção familiar acerca do ecossistema local, ausência de instituições públicas de pesquisa agropecuária a fim de gerar tecnologias adequadas à realidade local e predominância de sistemas de produção pouco diversificados).

⁴⁶ O sudeste paraense está localizado na mesorregião do sudeste do Pará e está 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, totalizando 39 municípios. 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).

Outro elemento na demanda relacionava-se a aspectos sociais (concentração da terra e renda, e a história de expulsão e migração de outras regiões) e ecológico (os danos ambientais provocados pelo modelo agrícola da Revolução Verde para a Amazônia).

Com a experiência inicial do CAT duas frentes de atuação intensificaram no plano da formação profissional e tecnológica na região. A primeira foi a incorporação do Programa de Ciências Agrárias com a criação de dois cursos regulares de Licenciatura Plena em Ciências Agrária (1999-2003) e Agronomia (2001-2006) na UFPA, ambos ofertados em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), a UFPA e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)/(Superintendência Regional - SR 27). A segunda, no âmbito do movimento sindical, a FATA buscou a constituição de uma escola específica para os filhos dos agricultores, dando origem à Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá, a qual foi criada para ofertar escolarização integrada à formação profissional aos filhos de agricultores, baseada nos princípios da alternância pedagógica e a partir de um currículo que integrasse os saberes e demandas dos jovens agricultores (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006).

O primeiro curso desenvolvido na EFA foi o Ensino Médio Profissionalizante de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, sendo a primeira turma nos anos de 2003 a 2006, em nível regional e nacional, e uma segunda turma em 2006 a 2009. Este curso aconteceu em parceria com a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) Regional Sudeste, a UFPA (Colegiados de Pedagogia e Ciências Agrárias), o INCRA (SR -27), a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) e a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC). A proposta dessa formação teve como referência teórico-metodológica a pedagogia da alternância e foi organizada a partir de ciclos pedagógicos. Tanto os cursos de nível superior quanto o de nível médio aconteceram no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Este projeto de educação emergiu da demanda de famílias de agricultores, oriundos de mais de 500 Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, por políticas públicas educacionais e de apoio à produção, dentre elas, o direito à educação básica integrada à formação profissional das famílias camponesas. A necessidade de organizar a juventude em torno de uma formação vinculada à realidade e interesses dos camponeses, após a conquista da terra tornou-se estratégia de permanência, projeção do futuro da terra e a melhoria produtiva do lote a partir do aprendizado técnico, científico e da organização política.

Considerando, que historicamente a Educação Profissional no Brasil surgiu para a preparação de trabalhadores assalariados para as empresas de agricultura capitalista e/ou para a formação de extensionista para o trabalho de assistência técnica aos agricultores vinculados a órgãos públicos ou a empresas, a demanda pelos sujeitos do campo por cursos de educação profissional na relação com a educação básica inseriu-se no plano da formação dos próprios agricultores como profissionais do campo, apresentando novas exigências formativas para a atuação nos assentamentos (CALDART, 2010; 2015).

A proposta pedagógica do CTA foi construída através da articulação histórica entre movimentos sociais, instituições federais de ensino (em especial docentes engajados na proposta da Educação do Campo) e organizações não-governamentais e visou articular a formação profissional ao processo de escolarização a fim de contribuir na construção de novas matrizes técnico-científicas de produção, mais apropriadas e adequadas à realidade local e regional, que considerasse os saberes, as tradições, os valores do campo e baseadas nos princípios da Agroecologia, que fortalecesse as áreas de Reforma Agrária da região. No âmbito político, esta formação constituiu-se como uma estratégia para a construção do projeto de desenvolvimento da classe trabalhadora do campo.

O Campus Rural de Marabá (anterior Escola Agrotécnica Federal de Marabá) emergiu da construção histórica do Movimento de Educação do Campo na região através da parceria entre movimentos sociais, universidades e órgãos governamentais das diversas esferas (federal, estadual e municipal) e sua proposta pedagógica encontra-se alicerçada na tríade Educação do Campo, Agroecologia e Alternância Pedagógica.

Fruto das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da EFA através do PRONERA, surgiu com a missão de promover a formação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo de nível médio integrado com o técnico, dos povos do campo (agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais e ribeirinhos) e traz como perspectiva o rompimento com práticas negadoras e silenciadoras dos saberes dos sujeitos do campo, pautando como de fundamental relevância na formação profissional questões acerca da realidade da agricultura familiar/camponesa na região e suas possibilidades de sustentabilidade.

Compreendendo a relevância de produzir reflexões acerca das experiências de Educação Profissional do Campo de nível médio almejou analisar a primeira experiência institucionalizada do Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional da região, o Curso Técnico em Agropecuária (CTA) integrado ao Ensino Médio do IFPA/Campus Rural de Marabá desenvolvido dentro do PRONERA em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) – Regional Sudeste para os jovens das áreas de assentamentos e acampamentos do sudeste paraense. Neste sentido, objetivou analisar como as categorias Trabalho e Pesquisa foram assumidas no CTA.

Em que medida as estratégias pedagógicas articularam o Trabalho e a Pesquisa no percurso formativo do curso? De forma o Trabalho e a Pesquisa contribuíram na construção de uma nova matriz tecnológica e produtiva, na perspectiva de fortalecer um projeto de desenvolvimento do campo, centrado na agricultura familiar camponesa?

REFERENCIAL TEÓRICO

Na história da atividade humana e na sua luta pela sobrevivência o *mundo do trabalho* tem sido vital. Constatou-se que determinado ser natural que se destaca da natureza é obrigado, para existir, produzir sua própria vida. Sendo assim, o trabalho é uma atividade essencialmente humana. Diferentemente de outros animais, que se adaptam à natureza, o homem necessita produzir permanentemente sua existência, adaptando a natureza e transformando-a para atender às suas necessidades. No processo de atuação sobre a natureza externa, o homem, modifica-a, ao mesmo tempo, que modifica sua própria natureza (MARX, 2011).

O trabalho, nesta perspectiva, vincula-se, à produção das dimensões humanas necessárias à vida biológica e à produção da vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva (FRIGOTO, 2008). Marx e Engels (2009) em *A Ideologia Alemã* alertaram que o primeiro ato histórico e condição fundamental de toda a existência humana é a de que os homens para fazer história têm de estar em condições de viver.

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano é um processo que se constitui socialmente pelo trabalho, construído dentro de determinadas condições histórico-sociais.

(...) isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele necessita aprender a produzir a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Esta compreensão histórica de homem é o ponto de partida para a constituição do ser social na *mediação* sociometabólica entre a humanidade e a natureza. Por outro lado, há que considerar que a vida humana não se encontra resumida exclusivamente ao trabalho, o que levanta a importância de trazer elementos sobre a contradição presente no processo de trabalho. Se por um lado, o trabalho constitui elemento fundante da vida humana, por outro, na sociedade capitalista o trabalho transformou-se em *trabalho assalariado, alienado, fetichizado*. A força de trabalho tornou-se mercadoria. O que era uma finalidade central do ser social converteu-se em meio e não primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2008).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2004) analisou que o trabalhador é rebaixado a uma mercadoria, tornando-se um ser estranho, um meio da sua existência individual. Se por um momento histórico, o trabalho foi fonte de humanidade, com o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista, converteu-se em alienação e estranhamento dos indivíduos que trabalham. Sendo assim, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes se desumaniza no trabalho.

Vale a pena se deter neste momento, acerca da mediação entre trabalho e conhecimento. As formas como o ser humano se apropria do mundo real são variadas: pode se dar inicialmente, através da produção do conhecimento cotidiano (nos limites da aparência das coisas) e por meio de uma investigação metódica e sistematizada, típica da produção do conhecimento científico (a concepção de mundo e de verdade pode ser orientada por distintas referências teórico-metodológicas) (ROLO; RAMOS, 2012).

O conhecimento é um processo histórico e dialético, nasce e se estabiliza no interior de uma formação social. As motivações e as formas de se conhecer surgem historicamente dos problemas que a humanidade se coloca e pelas delimitações e contornos teóricos, metodológicos e políticos que as relações de produção impõem ao processo de produção do conhecimento. Considerando que, a forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem, o conhecimento é parte constituinte do trabalho, é a dimensão refletida da experiência que o homem faz da natureza (ROLO; RAMOS, 2012).

Entretanto, na dinâmica histórica da sociedade moderna e contemporânea, o conhecimento tem se tornado um dos elementos centrais de reprodução ampliada do capital e determinado pelos interesses da classe dominante. A ciência, como *força essencial estranha* transforma as práticas produtivas favorecendo a expansão do valor de uso em conexão com a expansão do valor de troca.

Ora, uma vez que o conhecimento acha-se condicionado em última instância pelo trabalho, e na medida em que este na sociedade capitalista, tornou-se alienado em relação ao homem contemporâneo é também um conhecimento alienado, que *se volta contra o homem*, acirrando as contradições do capital (ROLO; RAMOS, 2012, p. 154).

Em *O Capital*, Marx (2011) em suas análises sobre a indústria moderna e agricultura indicou que a maquinaria atuou de maneira mais intensa na agricultura que na fábrica, no sentido de tornar o trabalhador supérfluo, substituindo o camponês, pelo trabalhador assalariado e os modos de fazer da agricultura pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência, completando a ruptura dos laços primitivos que uniam a agricultura e a manufatura.

[...] Na agricultura moderna, como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e ruína física da força de trabalho. E todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento de fertilidade da terra num tempo dado significa

esgotamento mais rápido das fontes duradoras dessa fertilidade. [...] A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, p. 579)

As análises feitas por Marx acerca das contradições da agricultura moderna trazem para a realidade atual uma exacerbação destas contradições e a destruição pelo capital dos recursos naturais, em especial da terra (solo, natureza, planeta), colocando em xeque as condições de vida da humanidade.

As transformações ocorridas na agricultura no Brasil nas últimas décadas estiveram pautadas por ações coordenadas pelo Estado para impulsionar o processo de modernização da agricultura através da, internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, do sistema de ensino e pesquisa e condições financeiras. Este processo de modernização foi acompanhado pelo movimento de difusão da Revolução Verde pelo mundo, provocando uma radical inversão do princípio tradicional que orientava o modo de produzir da agricultura: *mediação sociometabólica* entre homem e natureza.

Dentre as consequências da modernização da agricultura efetivou-se a ampliação da concentração e exploração da terra e distribuição regressiva da renda, a substituição dos agroecossistemas naturais por monocultivos resultando na homogeneização dos ecossistemas, utilização de fertilizantes sintéticos e emprego de combustíveis fósseis através da mecanização, uso intensivo de herbicidas e espécies de plantas e animais geneticamente modificadas, mudanças nas relações sociais de trabalho (avanço do assalariamento temporário, exploração e alienação dos trabalhadores rurais), controle das transnacionais do agronegócio sobre a agricultura brasileira (padrão tecnológico e compra/transformação da produção agropecuária) e ampliação das transnacionais na comercialização e processamento industrial da produção agropecuária. No âmbito ideológico materializou-se o convencimento do agricultor acerca da superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, tornando os camponeses dependentes (ALENTEJANO, 2012; MONTEIRO, 2012).

O cultivo da terra com base na fertilização do solo pela matéria orgânica realizado por milênios, a seleção de variedades vegetais realizadas desde o início da agricultura, as fontes de energias renováveis da agricultura tradicional camponesa, o conhecimento milenar prático dos agricultores, o trabalho realizado em convivência com a natureza, os sistemas diversificados rotacionados, ou seja, todas estas experiências construídas historicamente pelos camponeses foram ignoradas e silenciadas.

Para Ploeg (2008) a ciência tem ocultado a forma como os camponeses atuam no mundo, a partir da criação de uma imagem e um modelo de empresário agrícola e da transformação da unidade agrícola familiar em empresa agrícola integrada aos mercados de insumos e de produtos totalmente especializada e dotada de novas tecnologias (atividades mais rentáveis, maximizando a curto prazo os lucros). Esta dominação da agricultura pelos grandes projetos de modernização a partir da década de 1950 tem persistido como o principal modelo das políticas de desenvolvimento para o campo.

Entretanto, o avanço das relações capitalistas na agricultura e suas contradições tem impulsionado um contraponto de lógicas de agricultura: uma direcionada para a produção de alimentos, tendo o trabalho para a reprodução da vida, identificada como camponesa; a outra para produção de *commodities*, denominada de agricultura capitalista, ou agronegócio (CALDART, 2010; MICHELOTTI, 2008).

É desta materialidade histórica e dinâmica da realidade brasileira atual que os sujeitos sociais do campo e suas organizações vêm pressionando e direcionando as políticas públicas,

em especial, as de educacionais, acerca das dimensões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses, como também o enfrentamento de classe entre projetos de campo e de lógicas de agricultura. Configurando-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas, e políticas de educação dos trabalhadores do campo, a Educação do Campo, somente pode ser compreendida no contexto da sociedade brasileira que a produziu, e vem produzindo, nas relações que a suportam e, especialmente, no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade (CALDART, 2008; 2010; 2012; VENDRAMINI, 2010).

Na conceituação da Educação do Campo quatro questões se apresentam como centrais. A primeira se refere as tríades *campo – política pública – educação e produção – cidadania - pesquisa* (CALDART, 2008; MICHELOTTI, 2008). Trata de uma especificidade ‘do’ e ‘no’ campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão envolvidos, segunda questão. A terceira, é a um só tempo negatividade, positividade e superação (CALDART, 2008; 2010; 2012). E a quarta questão, é que a aprendizagem não acontece apenas na escola, mas nos diferentes tempos e espaços educativos em que os sujeitos estão inseridos, tais como, o trabalho, as organizações sociais, a pesquisa e a cultura.

Compreende-se, nesta perspectiva, o Campo da Educação do Campo como território, onde se realizam as diversas formas (conflituosas e contraditórias) de organização do campesinato e da agricultura capitalista, como espaço de vida e não de produção de mercadoria, onde se realizam todas as dimensões da existência humana □ educação, trabalho, cultura, infraestrutura, organização, política, etc. □ a reprodução das relações sociais que caracterizam suas identidades e as possibilidades de permanência na terra (FERNANDES; MOLINA, 2004; FERNANDES, 2006; 2008).

Esta multidimensionalidade da Educação do Campo possibilita leituras e projetos políticos mais amplos ao fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental do território e impede que a análise das dimensões territoriais seja feita de forma separada das relações sociais e dos territórios que as constituem.

A Educação, como política pública fundamental, constitui-se como uma das dimensões territoriais essencial na promoção das condições para o desenvolvimento do território camponês. É por meio dela que ocorre o processo de construção do conhecimento e da pesquisa necessária à produção do seu espaço. Por isso, uma política educacional que atenda aos interesses, necessidades, identidades, diversidade e amplitude do campesinato, e compreenda os sujeitos do campo como protagonista na proposição das políticas se apresenta como centralidade (FERNANDES; MOLINA, 2004).

É neste cenário geral que a Educação Profissional do Campo do Campo se insere, desde as experiências concretas dos sujeitos do campo, dos embates de projetos de desenvolvimento e outras lógicas de agricultura. Na especificação do “Campo” pauta-se por uma formação profissional de trabalhadores que vivem do trabalho, vinculada à produção agrícola e necessária à superação das contradições própria do modo de produção capitalista.

Portanto, a reversão da matriz científico-técnica industrialista na Educação Profissional do Campo deve se constituir a partir do redirecionamento das pesquisas em agropecuária e do reconhecimento dos conhecimentos acumulados pelos camponeses como base da nova matriz em construção (MICHELOTTI, 2008). Mas também da compreensão/defesa de práticas que colaborem na construção e fortalecimento da matriz científico-tecnológica camponesa produzida na lógica da agricultura camponesa, de base agroecológica: centralidade no *trabalho*, na apropriação dos *meios de produção* pelos próprios trabalhadores e na *terra* como meio de produzir vida e identidade, bem como “na cooperação e nos curtos circuitos de mercado” (CALDART, 2010; SCALABRIN, 2011).

METODOLOGIA

Para a realização da investigação assumiu-se o materialismo histórico-dialético por considerar o trabalho humano em suas relações com a totalidade social, ou seja, na relação constitutiva entre as formas concretas de existência de uma sociedade e as formas de consciência social que essa sociedade produz (ROLO; RAMOS, 2012).

Delimitou-se a pesquisa documental como procedimento técnico-metodológico, a partir da utilização das seguintes fontes: planos de ensino dos docentes, relatórios das alternâncias pedagógicas e Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Apesar da investigação se caracterizar como uma pesquisa de cunho documental, a análise da realidade buscou não ser reduzida ao nível meramente descritivo. Entretanto, compreende-se alguns limites dos documentos quanto aos desafios e a percepção dos sujeitos envolvidos quanto aos impactos práticos da materialização da proposta pedagógica do curso na realidade dos acampamentos e assentamentos, mas também da escola.

Considerando as questões como balizadoras da análise, a opção metodológica adotada para a análise da documentação foi definir os níveis de entrada do Trabalho e da Pesquisa na escola. Neste sentido, considerou quatro elementos da organização escolar e do ambiente educativo na organização do curso: a Alternância Pedagógica; o Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT); o Grupo de Estudo e Vivência Pedagógica (GEVP); e a Experimentação Agroecológica na escola, particularmente as Unidades de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPE).

RESULTADOS/DISCUSSÕES

O percurso formativo do CTA foi estruturado em 03 ciclos pedagógicos. O I Ciclo Pedagógico teve como foco a realização do Diagnóstico Sociocultural e Agroambiental do Campus Rural de Marabá e do Assentamento 26 de Março. Este I Ciclo foi orientado por eixos temáticos, sendo eles: Cultura e Identidade dos Povos do Campo em que buscou discutir as identidades da região sul e sudeste paraense, os preconceitos decorrentes dos processos migratórios e os dilemas (afetividade, sexualidade e drogas) que envolvem a juventude do campo, no intuito de compreender a realidade regional; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo que pretendia analisar os fatores que influenciam a pecuarização da região sul e sudeste do Pará e as condições de degradação ou conservação provocadas pelos diferentes tipos de manejo feitos pela Agricultura Familiar e Camponesa e pelo Agronegócio; e Identidade, Cultura e Sistemas de Produção que objetivou discutir os elementos das identidades amazônicas, as influências culturais e a diversidade. Para este primeiro Ciclo Pedagógico realizou-se 06 (seis) Tempos-Escolas e 05 (seis) Tempos- Comunidades.

O foco do II Ciclo Pedagógico foi os Sistemas de Produção e a Experimentação e a 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, tendo como base o diagnóstico realizado no I Ciclo. A partir da problematização acerca dos desafios encontrados nos sistemas produtivos agropecuários das comunidades, a Experimentação Agroecológica visou garantir a vivência da relação teoria-prática, a partir de experiências concretas.

E o III Ciclo, com foco no Desenvolvimento territorial no campo e a função mediadora da Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) (Ações de desenvolvimento sustentável para a agricultura familiar) objetivou participar do planejamento e execução de

atividades de ATES e ações voltadas à sustentabilidade da agricultura familiar em perspectiva agroecológica.

Os ciclos pedagógicos no curso foram orientados pelos **princípios** e **itinerário pedagógicos** que visaram orientar o desenvolvimento de *processos formativos integrados*, articulando áreas de conhecimento, os diferentes saberes, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços pedagógicos, superação da fragmentação e descontextualização do conhecimento e a afirmação de uma formação escolar crítica e criativa. Sendo assim, o Trabalho e a Pesquisa foram assumidos como princípios e práticas educativas.

A pesquisa e o trabalho assumidos como princípios educativos trazem consigo a reflexão sobre a realidade como elemento mediatizador de processos educativos crítico-criativos, tomando a vida e os processos produtivos dos povos do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos da formação profissional, tecnológica e humana a ser desenvolvida (IFPA, 2009, p. 25).

O **itinerário pedagógico** são os aspectos metodológicos assumidos durante o percurso formativo, ou seja, instrumentos metodológicos referentes à organização dos tempos-espacos e práticas formativas selecionadas para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Ao assumir o Trabalho e a Pesquisa como práticas educativas, a organização e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas buscaram desencadear:

1. A prática da pesquisa sobre os problemas do ambiente em que vivem, as relações sociais e produtivas em que se envolvem, a cultura em que estão inseridos, as estratégias organizativas das comunidades camponesas da região, etc. (**investigação da realidade**);
2. O exercício de questionamento e crítica sobre as informações relacionadas à realidade pesquisada, buscando por meio de diversas fontes, saberes e instrumentos científicos que permitam aprofundar a reflexão sobre suas características e contradições, etc. (**análise e reflexão sobre dados de pesquisa**);
3. A vivência de situações e relações sociais e participação em atividades produtivas que promovam aprendizados de solidariedade, cooperação, justiça e ética; de responsabilidade social e ecológica; de reinvenção das relações de trabalho e de apropriação dos recursos naturais, etc. (**construção de novos valores**);
4. O hábito da avaliação e da sistematização das experiências vividas e das reflexões e saberes construídos, apontando sempre na direção da proposição de ações possíveis e caminhos viáveis para a construção de melhores condições de vida para si e para os povos do campo (**elaboração de sínteses e construção de projetos**) (IFPA, 2009, p. 26).

O trabalho, base principal do projeto educativo da escola e os conhecimentos escolares vinculados ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, deve caminhar na perspectiva da superação da forma histórica assumida na sociedade capitalista. Nesta direção, identificou-se no percurso formativo do curso, a partir da organização escolar e da construção dos diferentes ambientes educativos (dentro e fora da escola), o Trabalho e a Pesquisa, como elementos essenciais da formação dos sujeitos do campo.

A organização escolar do curso estruturou-se a partir da alternância pedagógica, com dois tempos-espacos formativos indissociáveis: o **Tempo-Escola**, momento em que ocorre o processo de escolarização mediante a elaboração e sistematização da reflexão sobre as questões trazidas acerca da comunidade/lote. A pesquisa realizada pelos estudantes durante o Tempo- Comunidade foi fonte principal dos estudos no Tempo-Escola; o **Tempo-Comunidade** caracterizado como o processo de reflexão acerca da realidade e das demandas da

produção familiar na região, foi o momento de pesquisa, experimentação e ressignificação dos conteúdos escolares, dos saberes e das práticas próprias dos camponeses, visando o processo de escolarização e de formação técnico-profissionalizante. A partir desta forma de organização escolar foram analisados os três ambientes educativos construídos durante o percurso formativo do curso.

O primeiro ambiente, o **Grupo de Estudo e Vivência Pedagógica (GEVP)** centrado na organização dos estudantes em grupos de estudos, trabalhos e vivências pedagógicas no espaço da escola, visou estimular os estudantes na construção de valores de solidariedade e a colaboração no estudo, desenvolvendo aprendizagens relacionadas à ética, às relações humanas, à organização social e pedagógica, à diversidade cultural e de gênero, à cidadania, aos direitos e deveres, à democracia participativa e autogestão, à divisão social do trabalho, etc.

O segundo, denominado de **Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT)** organizado pelos docentes consistiu nas orientações de atividades de estudo (leitura), trabalho (realização de reunião, experimentações na comunidade/lote, palestras e outros) e pesquisa (levantamento e sistematização de informações) com questões que deveriam ser exploradas pelos estudantes no Tempo-Comunidade, antecedendo as sessões do Tempo-Escola.

E o terceiro, intitulado de **Experimentação Agroecológica na escola**, particularmente na UNIEPE, baseou-se na vivência da relação teoria-prática, a partir da construção da experimentação concreta acerca das questões/desafios trazidos pelos estudantes do Tempo-Comunidade para o Tempo-Escola relacionados os aspectos produtivos na comunidade e/ou unidade produtiva camponesa.

Observou-se, neste sentido, que a organização escolar em diferentes tempos e ambientes educativos possibilitou a vinculação da escola com o Trabalho e a Pesquisa em dois movimentos: o primeiro, no interior da escola, a partir das formas de organização do trabalho (auto-organização dos estudantes, gestão e funcionamento da escola, experimentação prática); e o segundo, no interior dos assentamentos/acampamentos e das unidades produtivas camponesas em que os educandos, a partir da crítica dos saberes e experiências se apropriavam/produziam os conhecimentos sobre a natureza, as relações sociais, as conexões que compunham o processo de produção agrícola, buscando interpretar a relação agricultura e natureza (tornando-se pesquisadores permanentes dos agroecossistemas).

O trabalho é princípio educativo quando se relaciona a luta pela superação da dicotomia estrutural da sociedade e da educação brasileira e da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual e incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e forma trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e a pesquisa assumem dimensão educativa (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Neste sentido, a organização dos educandos, dentro do processo formativo do curso ao tempo de trabalho social produtivo com sentido educativo, na família e na escola explícita de certa forma, a concretude para uma concepção de educação politécnica.

A pesquisa é princípio educativo quando a pesquisa sobre a realidade é articulada ao processo pedagógico. As pesquisas socioculturais, sobre o agroecossistema, a organização política e econômica dos assentamentos, ... etc. gerando fontes e ponto de partida para no processo de formação. Uma outra concepção de pesquisa que parta de questões acerca da existência dos camponeses e seus respectivos territórios, na perspectiva de contribuir para a melhoria da política de reforma agrária e a busca de alternativas de sustentabilidade da agricultura familiar e camponesa.

Outra constatação, refere-se à tentativa de romper com a lógica fragmentada das disciplinas, pelo vínculo dos conteúdos com aspectos da realidade pesquisada pelos educandos durante do Tempo-Comunidade, o que permitiria a análise e a crítica ao atual modelo de desenvolvimento capitalista, considerado insustentável, e a construção de diferentes estratégias que viabilizasse o desenvolvimento rural e estilos de agriculturas mais sustentáveis.

Ao trazer elementos acerca da proposta de currículo integrado, Ramos (2008) defende que a integração deve ir além de uma compreensão global do conhecimento e que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. Deve, pois, garantir o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe, pois todo conhecimento é permeado por interesses de classes e de grupos.

Para Ciavatta (2005) o tema de uma formação integrada coloca em disputa permanente uma concepção de educação. Neste sentido, a formação integrada intenciona formar o ser humano na totalidade, dividido pela divisão social do trabalho e de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado dos conhecimentos científico-tecnológico. Busca-se, garantir à classe trabalhadora o direito a uma formação que responda às necessidades do mundo do trabalho centrado pela ciência e tecnologia como forças produtivas, produtoras de valores, fontes de riqueza, mas também como força apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte população às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade.

Analisou-se que as práticas de experimentação na escola próprias do cotidiano dos educandos buscaram possibilitar a confrontação entre os conhecimentos sobre as problemáticas trazidas pela realidade concreta através da prática da pesquisa, trazendo para o espaço escolar os saberes acumulados historicamente pelos camponeses, como também ressignificando e/ou produzindo novos conhecimentos.

Outro elemento observado também foi a mediação entre o espaço pedagógico do campo/comunidade/lotê e o processo pedagógico da escola. Este reconhecimento da escola como espaço de produção de uma matriz científico-técnica camponesa a partir da experimentação agrícola constitui-se como fundamental na medida em que, engajando-se na construção de uma matriz produtiva camponesa, seja reafirmada como centralidade do espaço físico como lugar de experimentações e produção de novas conhecimentos ligados à matriz formativa, mas também que extrapola este espaço físico, dialogando de forma permanente com outros espaços e tempos dos sujeitos, onde também existem conhecimento podem fundamentar uma nova matriz produtiva (MICHELOTTI, 2008).

Por fim, constatou-se os processos educativos e de construção de conhecimentos estiveram articulados ao trabalho produtivo, afirmando uma educação, que no conteúdo, no método e na forma de organizar-se vinculou aos interesses dos camponeses, centrada em sujeitos concretos de cultura, experiências e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a centralidade do Trabalho e da Pesquisa na Educação Profissional do Campo objetivou-se compreender a importância destas categorias na construção de um novo modelo de desenvolvimento, vinculado ao projeto histórico da classe trabalhadora e de uma nova matriz tecnológica e produtiva para o campo que tivesse como ponto de partida os saberes historicamente construídos pelos camponeses.

Ao trazer as formas históricas da categoria trabalho a intencionalidade era reforçar a importância de uma formação centrada na produção camponesa, visto que a produção da agricultura capitalista tem intensificado o esgotamento dos recursos naturais, precarizando o trabalho no campo, impondo um modelo de desenvolvimento baseado na monocultura que atende aos interesses transnacionais agroindustriais e agroalimentares.

A formação profissional baseada no trabalho e na pesquisa exige uma nova organização curricular e o estabelecimento de um conjunto de metodologias e práticas pedagógicas que valorize o saber acumulado, assim como os processos de trabalho desenvolvidos pelos camponeses que participam dos processos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Salet; 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.

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/eventoportal. Acesso em 20 de agosto de 2015.

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 - 2**. Roseli Caldart, Miguel Enrique Stédile e Diana Daros (orgs.) - 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Educação do Campo. In - CALDART, Roseli Salet; 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.

_____. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. In – **Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. CALDART; FETZNER *et al* (org.). 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação. SANTOS, C. A. (org.). Brasília: Incra/MDA, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In - **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. RAMOS, Marise; FRIGOTO, G.; CIAVATA, M. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: Santos, C. A. (org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008 (NEAD, Especial; 10).

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Mônica Castagna Molina (org.). – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; MOLINA; Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus; Mônica Castagna Molina (orgs.). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

FRIGOTO, Gaudêncio. Trabalho. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Isabel Brasil Pereira; Júlio César França Lima (orgs.). 2ª Ed. Revisada e ampliada - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

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

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

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

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. 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.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In – **Educação do Campo: campo – políticas públicas educação**. Bernardo Mançano [et al.]; organizadora. Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incria; MDA, 2008.

PLOEG, Jan Dowe van der. **Camponeses e impérios agroalimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. (Tradução Rita Pereira). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **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.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. 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.

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**. UFRGN, Natal, RN, 2011. (Tese de Doutorado)

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Mônica Castagna Molina (org.) – Brasília: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate ; 20)