UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARLINDO MARIA PEREIRA VELOSO FILHO

O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009)

FORTALEZA
2014

DARLINDO MARIA PEREIRA VELOSO FILHO

O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Em Educação, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

V555p Veloso Filho, Darlindo Maria Pereira.
O PROEJA no IFPA campus Castanhal e a experiência da alternância pedagógica (2007 a 2009) / Darlindo Maria Pereira Veloso Filho. – 2014.
204 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: História e memória da educação.
Orientação: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.
1.Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos(Brasil). 2.Educação rural – Castanhal(PA).
3.Desenvolvimento sustentável – Castanhal(PA). 4.Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará(Campus Castanhal). I. Título.

CDD 370.113098115

DARLINDO MARIA PEREIRA VELOSO FILHO

O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Em Educação, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada: 03/02/2014

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Junior (Interno)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Emanoel Luís Roque Soares (Externo)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Dedico esta obra a Deus e a todos o Brasileiros anônimos que lutam para que tenhamos um Brasil mais justo e honesto, com oportunidades para que todos possam sobreviver no campo com dignidade, respeito e paz. Principalmente os excluídos que ficam à margem da sociedade.

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado oportunidade de chegar ao fim deste trabalho;

Agradeço aos meus Pais, Darlindo Veloso e Maria Rosa Veloso in memoria;

Agradeço ao meu Orientador Gerardo, pela paciência, compreensão e orientação que muito me ajudou para a conclusão da tese;

Agradeço aos componentes da banca pela ajuda prestada durante o trabalho;

Agradeço aos colegas do IFPA Campus Castanhal que desde o início contribuíram para o desenvolvimento da ideia até a conclusão do trabalho;

Agradeço aos assentados e ex-alunos filhos de assentados do Assentamento João Batista II que também contribuíram e mostraram a sua realidade e luta para sobreviverem, principalmente, a Dona Áurea que dividiu conosco o pouco que tinha para nos alimentarmos naqueles dias de pesquisa de campo;

Agradeço à Professora Iracilda Campos Veloso minha esposa e companheira fiel nas batalhas;

Agradeço ao Professor Dr. Ednalvo Apóstolo Campos, meu cunhado, que muito me ajudou na correção deste trabalho;

Agradeço à professora Ana Maria Leite Lobato colega, companheira de trabalho e por que tenho um carinho e respeito todo especial, pelo apoio no decorrer de todo o percurso, principalmente nas horas de angústias por mim vividas durante o processo.

RESUMO

A presente tese tem o propósito de investigar a experiência da alternância pedagógica do PROEJA no IFPA Campus Castanhal e suas contribuições na qualidade de vida no Assentamento João Batista II, a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009). Trata-se de uma pesquisa centrada na História e Memória contada através das narrativas de sujeitos que fizeram parte dessa história; portanto, tornaram-se objetos de pesquisa também. Os achados a partir da oralidade foram complementados pela reflexão sobre alguns documentos, dentre eles: Documento Base do PROEJA-Médio (2007), Decreto nº 5840/06 e principalmente o PPC do Curso Agropecuária-PROEJA do IFPA Campus Castanhal (2013). A tese apresenta o seguinte percurso investigativo: a) O PROEJA no IFPA Campus Castanhal e a experiência da Alternância Pedagógica; este capítulo trata da instituição do PROEJA e da gênese da pedagogia da alternância, situando-a historicamente e pensada pelo IFPA Campus Castanhal de forma inclusiva para atender filhos de agricultores, tal como expressa o PCC do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA (2013); b) As narrativas sobre a experiência da alternância pedagógica do PROEJA no IFPA Campus Castanhal são apresentadas nas perspectivas das fontes orais, priorizando a memória e a narrativa; c) O desenvolvimento e as práticas de manejo sustentáveis foram tratados na relação com a alternância a partir do enfoque agroecológico. A abordagem metodológica foi articulada à História do Tempo Presente a partir dos argumentos de Ricoeur (1989), Dosse (2001) e Porto Junior (2007); com o procedimento qualitativo tal qual descrito por Bogdan e Biklen (1994), predominando a oralidade através da entrevista narrativa e o método analítico de narrações, tendo como âncora Schütze (2010); Paul Ricoeur (2010) e Creswell (2007), complementada pelos procedimentos de análise de Strauss e Corbin (2008). Os resultados evidenciam a forma como ocorreu a experiência da alternância pedagógica do PROEJA no tempo escola e no tempo comunidade com o enfoque voltado para agroecologia e suas contribuições para a melhoria da qualidade de vida no Assentamento João Batista II, a partir das falas dos gestores, educandos, assentados e sistematizados em forma de tese.

Palavras-chave: PROEJA; IFPA; Alternância Pedagógica; Desenvolvimento Sustentável; Assentamento João Batista II.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the experience of pedagogic in the alternation of PROEJA IFPA - Campus Castanhal and their contributions to the quality of life in Settlement II John the Baptist, from memory and narrative of managers, students and seated (2007-2009). This is a research focused on History and Memory told through the stories of individuals who were part of this history, therefore, became objects of research as well. The findings from orality were complemented by reflection on some documents, including: Base Document PROEJA-Medium (2007), Decree No. 5840/06 and especially PPC Course Agricultural PROEJA the IFPA-Campus Castanhal (2013). The thesis presents the following investigative course: a) The PROEJA the IFPA - Campus Castanhal and experience of Alternation pedagogy, this chapter deals with the institution of PROEJA and genesis of alternation pedagogy, situating it historically and thought of by IFPA - Campus of Castanhal inclusive way to meet children of farmers, as expressed in the PCC Technical Course in Agriculture of PROEJA (2013) b) the narratives about the experience of pedagogic the alternation in PROEJA IFPA - Campus Castanhal are presented from the perspectives of oral sources, prioritizing memory and narrative, c) development and sustainable management practices were addressed in relation to the toggle from the agroecological emphasis. The methodological approach was articulated to the History of the Present Time from the arguments Ricoeur (1989), Dosse (2001) and Porto Junior (2007) with qualitative procedure as described by Bogdan and Biklen (1994), predominantly through orality the narrative interview and the analytical method of narrations, whose anchor Schütze (2010), Paul Ricoeur (2010) and Creswell (2007), supplemented by analysis procedures Strauss and Corbin (2008). The results show the way occurred the experience of pedagogic the toggle PROEJA school on time and in time with the community approach towards agroecology and their contributions towards improving the quality of life in Settlement II John the Baptist, from the speech of managers, students, seated and systematized in the form of thesis.

Keywords: PROEJA; IFPA; Switching Pedagogical; Sustainable Development; Settlement John the Baptist II.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar la experiencia de la Pedagogia de la Alternancia de Proeja IFPA - Campus Castanhal y su contribución a la calidad de vida en el asentamiento João Batista II, desde. la memoria y la narración de los administradores, estudiantes y pobladores (2007-2009). Se trata de una investigación centrada en Historia y Memoria contada a través de las historias de las personas que hicieran parte de esta historia, por lo tanto, se convirtió en objeto de investigación también. Los hallazgos de la oralidad se complementaron con la reflexión sobre algunos documentos, entre ellos: Documento Base Proeja - Media (2007) , el Decreto N º 5840 / 06 y, especialmente, PPC Curso Agrícola Proeja-IFPA - Campus Castanhal (2013). La tesis presenta el siguiente curso de investigación: a) El Proeja IFPA - Campus Castanhal y la experiencia de Alternancia Pedagogica, este capítulo trata de la institución de Proeja y.la génesis de la Pedagogía de la.Alternancia, la sitúan históricamente y diseñado por IFPA - Campus de Castanhal de manera inclusiva para atender hijos de los agricultores, que se recoge en el Curso Técnico de PCC en la Agricultura de Proeja (2013), b) los relatos sobre la experiencia de la Pedagogia.de la Alternancia en el Proeja IFPA - Campus Castanhal se presentan desde las perspectivas de las fuentes orales, priorizando las prácticas de memoria y narrativos, c) desarrollo y gestión sostenible en relación con la transición desde el enfoque agroecológico. El enfoque metodológico se articuló a la Historia del Tiempo Presente de los argumentos de Ricoeur (1989), Dosse (2001) y Porto Júnior (2007) con el procedimiento cualitativo descrito.por Bogdan y Biklen (1994), principalmente por de la oralidad, la entrevista narrativa y el método de análisis de las narraciones, cuyo anclaje Schütze (2010), Paul Ricoeur (2010) y Creswell (2007), complementado con procedimientos de análisis de Strauss y Corbin (2008). Los resultados muestran cómo se dió la experiencia de la Pedagogia de la Alternancia en el Proeja en el tiempo escuela y tiempo comunidad.con el enfoque en la agroecología y su contribución a la mejora de la calidad de vida en el asentamiento João Batista II, hecho por el discurso de los gestores, estudiantes, colonos y sistematizada en forma de tesis.

Palabras clave : Proeja. IFPA. Alternancia Pedagógica. Desarrollo Sostenible. Asentamiento João Batista II.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Mapa de localização do município de Tomé-Açu, estado do Pará.....21

Figura 02- Mapa de localização do município de Castanhal, estado do Pará.....23

Figura 03- Imagem da localização do Assentamento João Batista II, na cidade de Castanhal, Pará.....24

Figura 04- Foto da execução da eletrificação Rural na agrovila do assentamento.....28

Figura 05- Foto da Agrovila do Assentamento João Batista II em Castanhal no Pará.....29

Figura 06- Foto da Fachada da Escola Roberto Remigi no assentamento.....29

Figura 07- Desenho Metodológico.....78

Figura 08- Foto do entrevistado, egresso José Antônio Damasceno da Silva, e o estudante de Pós-Graduação da UFC: Darlindo Veloso Filho e sua tia Da. Aurea, em pesquisa de campo.....97

Figura 09- Foto do entrevistado, egresso Edmilson Maia e a estudante de Pós-Graduação da UFC: Ana Lobato, colaboradora da pesquisa de campo.....100

Figura 10- Foto da entrevistada , egressa Janaína Gomes da Silva.....102

Figura 11- Foto do entrevistado, assentado seu Aguiar em seu curral.....111

Figura 12- Foto do assentado Sabá, sua esposa e pesquisadores em pesquisa de campo 111

Figura 13- Foto do assentado Sabá com Pesquisador em sua casa.....114

Figura 14- Foto da casa de seu Sabá onde foi feita a entrevista.....116

Figura 15- Foto do assentado Manuel Raimundo de Souza Baía.....117

Figura 16- Foto da reunião dos educandos, educadores e técnicos do INCRA, no assentamento João Batista II, para execução do tempo comunidade.....124

Figura 17- Foto da visita ao Curral do Assentamento João Batista II.....125

Figura 18- Foto da visita a Piscicultura desenvolvida no assentamento João Batista II.....132

Figura 19- Foto da visita ao viveiro de mudas desenvolvido no assentamento João Batista II.....132

Figura 20- Foto da mesa pronta para a recepção dos alunos e professores no assentamento João Batista II.....134

Figura 21- Foto da Sede da ACAJOB no assentamento João Batista II onde foi feita reunião com os alunos.....135

Figura 22- Foto da Reunião de orientação dos educandos para o tempo comunidade.....148

Figura 23- Foto de visita de verificação do andamento do manejo no assentamento.....158

Figura 24- Foto da visita de verificação do andamento do sistema SAF no assentamento.....169

Figura 25- Foto da Biblioteca do SAPO na casa do seu Sabá no assentamento.....171

Figura 26- Foto da planta da Ampicilina.....172

Figura 27- Foto da planta da Meracelina.....172

Figura 28- Foto da Preparação do solo para a horta orgânica.....173

Figura 29- Foto do plantio das mudas na horta orgânica.....174

Figura 30- Foto do trabalho coletivo na horta orgânica.....174

Figura 31- Foto do plantio das mudas na horta orgânica.....175

Figura 32- Foto da preparação das mudas para a horta orgânica.....175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição regional das teses e dissertações sobre Pedagogia da Alternância.....58

Quadro 2- Tempos formativos e atividades.....79

Quadro 3- Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....89

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ACOJOB	Associação Comunitária dos Agricultores do Assentamento João Batista II
ANARA	Associação Nacional pela Reforma Agrária
APP	Área de Preservação Permanente
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais do Pará
BASA	Banco da Amazônia
CAR	Cadastro Ambiental Rural
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBES	Centro Brasileiro de Estudos e Saúde
CECAT	Centro Educativo para Cooperação Agrícola de Treviso
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFAS	Centros de Formação por Alternância
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Condraf	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COODERSUS	Cooperativa de Prestação de Serviços em apoio ao Desenvolvimento Rural Sustentável
CFRs	Casas Familiares Rurais
CFRC	Casa Familiar Rural de Cametá
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNEC	Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
CONFEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONDRAF.....	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
C N I	Confederação Nacional das Indústrias
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
CUT	Central Única dos Trabalhadores

EAC	Escola Agrotécnica de Castanhal
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAFC/PA	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal/PA
EFAs	Escolas Família Agrícola
EIFPA	Escola Industrial Federal do Pará
ETF	Escolas Técnicas Federais
E-Tec Brasil	Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério
GEVP	Grupos de Estudo e Vivência Pedagógica
GTP	Grupo de Trabalho Permanente
HTP	História do Tempo Presente
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IFET	Instituto Federal de Educação
IFPA	Instituto Federal do Pará
Imazom	Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
JICA	Japan International Cooperation Agency
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério de Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Varzeiros de Abaetetuba
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPNE	Núcleo de Aperfeiçoamento de Pessoas de Necessidade Especiais
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
ONG	Organização não Governamental
PA	Projeto de Assentamento
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PDA	Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PEA	População Economicamente Ativa
PLANFOR	Programa Nacional de Formação do Trabalhador
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
POEMAR	Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia
POEMA	Pobreza e Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROCAMPO	Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SAF	Sistema Agroflorestal
SAPO	Sistema Agroecológica de Produção Orgânica

SCIR	Secretariado Central para as Iniciativas Rurais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEF	Sistema-Escola-Fazenda
SEIR	Secretaria de Integração Regional
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SFR	Scuole Famiglie Rurale
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade da Estado do Pará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VIA CAMPESINA	Organização Internacional de Camponeses

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....20

2 O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL: A EXPERIÊNCIA DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA.....39

2.1 A Educação Profissional no Pará: de Escola Técnica a Instituto Federal.....39

2.2 A Educação de Jovens e Adultos a partir do século XX no Brasil: a criação do PROEJA.....44

2.3 A Pedagogia da Alternância: gênese, história e concepções.....52

2.4 A primeira experiência da pedagogia da alternância com jovens e adultos no IFPA – Campus Castanhal.....62

2.5 O PROEJA e a Pedagogia da Alternância na perspectiva do IFPA Campus Castanhal.....67

3 AS NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA DO PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL..........83

3.1 Narrativas, história e memória: um caminho à pesquisa.....83

3.2 Quem são os protagonistas? 90

3.2.1 Gestores.....91

3.2.2 Educandos.....97

3.2.3 Assentados.....106

3.3 A alternância pedagógica como elemento de Mudança e qualidade de vida no Assentamento João Batista II a partir do olhar dos gestores e alunos.....122

3.4 O PROEJA e a alternância pedagógica no Assentamento João Batista II: uma visualidade a partir dos assentados......133

4 O DESENVOLVIMENTO E AS PRÁTICAS DE MANEJO SUSTENTÁVEIS: A ALTERNÂNCIA A PARTIR DO ENFOQUE AGROECOLÓGICO.....139

4.1. Políticas de Desenvolvimento Sustentável para o Campo no Brasil.....149

4.2 Desenvolvimento sustentável: conceitos e características.....153
4.3 Manejo sustentável.....157
4.4 Ecossistema Amazônico.....160
4.5 O EJA no campo e a alternância pedagógica com diretrizes para o desenvolvimento sustentável com ênfase em Agroecologia.....165

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....180
REFERÊNCIAS.....185
APÊNDICES.....194

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é uma reflexão sobre a institucionalização do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no IFPA Campus Castanhal, tendo como enredo a alternância pedagógica no período de 2007 a 2009. Trata-se de um estudo ancorado na História e Memória, através da abordagem da História do Tempo Presente e integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, na área de concentração em História Educacional e na linha de pesquisa História e Memória da Educação.

A intenção é contar como foi instituído o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Castanhal e sua relação com assentamento João Batista II através da alternância pedagógica. Considerando que a instituição – antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA – foi pioneira na formação profissional agrícola de nível médio no Estado do Pará e, ao longo da sua existência, sofreu mudanças significativas, originadas a partir das transformações ocorridas na educação profissional no Brasil.

Em 1999 o IFPA Campus Castanhal então Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-Pará iniciou um movimento de reflexão quanto à avaliação do fazer pedagógico e de sua construção curricular, buscando mudar os princípios que norteavam a instituição, que historicamente foram pautados em modelos de ensino correcional, acrítico e tecnicista. No mesmo ano, a pedido do então Secretário de Educação Prof. Eduardo Uwamori, a escola iniciou negociações com a prefeitura de Tomé-Açu. Essas negociações tiveram resultados concretos em 2002, quando foi encaminhada à Prefeitura de Tomé-Açu e ao Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia (POEMAR) uma proposta de curso na área Agropecuária. Nesse mesmo ano foi realizado o "Encontro Municipal sobre Alternativas Sustentáveis de Desenvolvimento Rural", esse evento foi organizado pelo POEMAR, com objetivo de diagnosticar as demandas das comunidades de Tomé-Açu.

Embora Tomé-Açu não seja o foco desta pesquisa, mas foi a partir das necessidades da população desse espaço e de um diagnóstico sistematizando das demandas das comunidades próximas, que surgiu o pedido de um curso Técnico na área Agropecuária. Várias justificativas foram apontadas por essas comunidades, dentre elas: um contingente significativo de jovens, filhos de agricultores, de trabalhadores da zona rural sem alternativa viável de empregabilidade, excluídos, praticando uma agricultura rudimentar e pouco

rentável, causando um empobrecimento crescente e esgotamento do meio ambiente devido à aplicação de técnicas inadequadas.

A instituição detectou problemas sociais, ambientais e fez esforços para implantar o Curso Técnico em Agropecuária como uma das formas de impulsionar um processo de desenvolvimento sustentável para o município de Tomé-Açu. Nesse pensar, o desenho curricular do curso foi sistematizado de acordo com os seguintes temas transversais: Desenvolvimento Sustentável e Empreendedorismo. A prática pedagógica foi pautada na Pedagogia da Alternância.[1]

O mapa abaixo ilustra a localização do município de Tomé-Açu:

Figura 01: Mapa de localização do município de Tomé-Açu, estado do Pará.

Fonte: Secretaria de Integração Regional, SEIR/GeoPARÁ, 2009.

[1] IFPA – Campus Castanhal. Plano do curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico, 2013.

Mediante esse desenho, o curso técnico na área de agropecuária foi ofertado pela então Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – EAFC/PA no município de Tomé Açu – localizado na região de integração do Guamá Paraense – em parceria com a Universidade Federal do Pará. Embora a equipe pedagógica e os professores tivessem pouco entendimento teórico e prático sobre a Pedagogia da Alternância naquele momento, assumiram o desafio e pensaram ser a metodologia mais apropriada. Desta maneira, as atividades desenvolvidas foram inovadoras e diferentes daquela prática acrítica, tecnicista e correcional dissociadas das necessidades e anseios do homem do campo.

Essa experiência constituiu o marco inicial e diferencial, um exercício de reflexão dos modelos educacionais que a instituição vinha praticando e da identidade que estava formando em seus alunos, a partir da experiência pedagógica com esses alunos advindos de diversas comunidades do município de Tomé-Açu. A instituição na época oportunizou aos técnicos e professores reverem conceitos e práticas cristalizadas, as quais não atendiam mais aos anseios dessas comunidades, por alternativas viáveis no sentido de contribuir para melhorar o padrão de vida dessas populações e começou a discutir a respeito da Pedagogia da Alternância no Fórum Paraense de Educação no Campo, o que possibilitou outra forma de trabalhar os conteúdos curriculares. Isso permitiu a qualificação das discussões sobre o processo de formação técnico-profissional a partir da troca de experiências com inúmeras iniciativas dos Movimentos Sociais e em especial da Universidade Federal do Pará que vem construindo uma sólida relação com as populações rurais há mais de 10 anos.

Diante desse cenário, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, iniciou um processo de adequação curricular inspirado na perspectiva da formação integral e pautado no respeito à diversidade cultural. Assim, fez um projeto de formação do ensino básico fundamental para assentados da reforma agrária próximo a Castanhal, articulado às propostas curriculares dos projetos Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e ao Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares Integrada com Qualificação Social e Profissional - SABERES DA TERRA. O término dessa experiência coincidiu com o Decreto nº 5840/06, que substituiu o Decreto nº 5.478/2005, o qual instituiu na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA.

Entretanto, a necessidade desses assentamentos era também de um curso com a finalidade de formar profissionais habilitados em Agropecuária com ênfase em Agroecologia na região; motivados pela ocupação e desenvolvimento da Agricultura Familiar prejudicada

pela ausência de profissionais capacitados e conhecedores das potencialidades reais da região.[2] Então, a instituição articulada com os movimentos sociais e motivada pela experiência do PRONERA fez outro projeto para atender as demandas desses educandos, que necessitavam de uma formação a nível médio. Assim, com o apoio e custeio do PRONERA, ofertou o Curso Técnico na área de Agropecuária: habilitação em Agroecologia integrada com ensino médio na modalidade de Jovens e Adultos, sendo a primeira turma com alunos concluintes do ensino básico fundamental, assentados da reforma agrária dos assentamentos próximo a Castanhal. Dentre esses alunos, ingressaram sete alunos oriundos do Assentamento João Batista II. Com isso, delimitamos os espaços da pesquisa conforme descrito a seguir:

Os espaços da pesquisa foram: O IFPA Campus Castanhal, localizado na BR-316, no Município de Castanhal, no estado do Pará, distante 68 Km de Belém, capital do estado; e o assentamento João Batista II que é o primeiro da mesorregião do Nordeste Paraense, e que surgiu de uma ocupação do Movimento dos Sem Terra – MST. O mapa abaixo ilustra a localização do município de Castanhal:

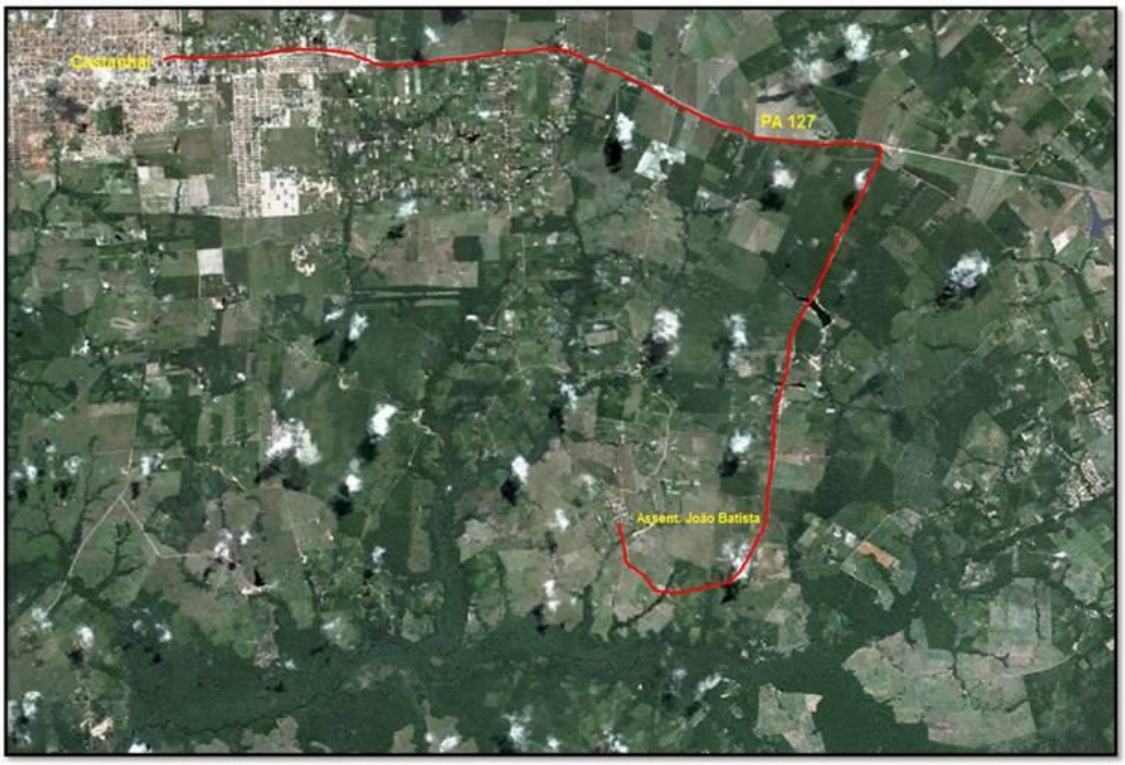
Figura 02: Mapa de localização do município de Castanhal, estado do Pará.

Fonte: Secretaria de Integração Regional, SEIR/GeoPARÁ, 2009.

[2] IFPA – Campus Castanhal. Projeto de curso Técnico na área de agropecuária: habilitação em Agroecologia integrada com o ensino médio, 2007.

O Assentamento João Batista II, localizado no município de Castanhal, Estado do Pará, apresenta uma área de 1.761,76 ha, com capacidade para assentar em torno de 157 (cento e cinquenta e sete) famílias. O assentamento consolidou-se quando o imóvel sofreu desapropriação em maio de 2000, sendo que a imissão de posse, através do INCRA se deu em novembro do mesmo ano, após a ocorrência de diversas ocupações e manifestações. A localização do assentamento está a 12 Km do centro da cidade de Castanhal, na BR-316, mais 8Km de estrada de chão, conforme se vê no mapa abaixo:

Figura 03: Imagem da localização do Assentamento João Batista II, na cidade de Castanhal, Pará.



Fonte: Leonardo Sousa, março de 2012.

Segundo o PDA (Plano de Desenvolvimento do assentamento João Batista, 2001) do Assentamento (no local onde o mesmo encontra-se estruturado predominava, entre as décadas de 20 e 30, uma grande mata de área primária, servindo à prática de extrativismo vegetal. Em função da chegada de dezenas de colonos ao local, as árvores de grande porte foram eliminadas, sendo substituídas por roças que apresentava como principais culturas a mandioca, o arroz, o milho e o feijão).

Entre as décadas de 50 e 60, esta área era de propriedade do Estado, sendo ocupada por colonos, tendo por meio de transporte o trem, que percorria o trecho Belém-

Bragança. Até a década de 60, as relações sociais ocorriam entre parentes, que se dispersaram para outras áreas com a chegada dos fazendeiros, principalmente a partir de 1960, com a chegada de Domingos Rangel, último proprietário da fazenda Bacuri (ou fazenda Tanari), que deu origem ao assentamento em estudo. Havia intimidação sobre os colonos, por parte do fazendeiro, visando obter outras terras na redondeza, ocupadas e de posse dos citados colonos. Isso era comum acontecer no estado do Pará, gerando com isso o abandono do campo pelo colono, fortalecendo os latifúndios.

Entre 1970 e 80, em razão do processo de asfaltamento da BR-316, dos recursos liberados pelo governo e das relações existentes entre fazendeiros e políticos, os colonos que ainda restaram sofreram expropriação de seus lotes, sendo a área transformada em uma grande propriedade. Entretanto, a partir de abril de 1998, deu início o primeiro cadastro de trabalhadores sem terra do município de Castanhal, valendo ressaltar que o número de inscritos foi bastante reduzido. Em julho do mesmo ano, emergiu um período de manifestações e vários conflitos, ocorrendo ocupações oriundas do Movimento dos Sem Terra na sede do INCRA em Belém, sendo que em 15 de novembro, 836 (oitocentas e trinta e seis famílias) ocuparam os fundos da fazenda Tanari. A negociação estava muito difícil e um integrante do MST foi baleado em uma emboscada, fato que levou a uma reorganização das famílias.

Em maio de 1999, foi publicado no Diário Oficial da União, a desapropriação da fazenda Tanari, porém, somente no mês de outubro, as famílias passaram a ocupar os lotes e a área onde é atualmente a vila, sendo iniciadas a construção das primeiras casas e a plantação das primeiras roças, com o objetivo de subsistência. A área em foco passou a ser subdividida em quadras destinadas à construção de casas, sendo desenvolvidos projetos de localização de ruas, igreja, escola e posto de saúde, resultando no modelo de agrovila idealizado pelos assentados com auxílio do MST.

No início, a realidade das famílias era precária, considerando que ainda não haviam colhido o que plantaram, as famílias sobreviviam de cestas básicas fornecidas pelo INCRA de forma irregular, além do extrativismo e da venda de mão-de-obra às propriedades do entorno. Em razão desta precariedade, em conjunto ao tamanho reduzido do lote e à ausência de condições infraestruturais e socioeconômicas, houve uma redução do número de famílias ocupantes da área. Todavia, posteriormente à liberação de alguns créditos pelo INCRA e o desenvolvimento de algumas atividades coletivas, houve um maior contentamento e certa estabilização no número de famílias.

A composição do assentamento João Batista II é formada por pessoas oriundas do próprio estado, com destaque para diversos municípios, mas existem também muitas famílias provenientes de outros estados, com destaque para os estados do Maranhão e do Ceará. Coube ao Movimento dos Sem Terra-MST, a realização de um trabalho de mobilização e cadastramento de famílias de agricultores sem terra que residiam nos municípios do Nordeste Paraense, entre eles: Castanhal, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá e também nas preferias das cidades de Belém e Ananindeua.

Em seu início, o assentamento João Batista passou por graves problemas de abastecimento de água, pois, apesar de contar com um grande potencial hídrico, possuindo em torno de treze nascentes de igarapés e sendo circundado pelos rios Bacuri, Inhangapi e Pitimandeua, até meados de 2002, a água destinada ao consumo doméstico era retirada de sete poços amazonas, situados na agrovila, com profundidade média de treze metros cada, sendo que, no verão, muitas vezes secavam, obrigando as famílias a fazerem uso da água das nascentes. Somente a partir do segundo semestre de 2002, foi instalado o sistema de abastecimento de água em toda a agrovila.

Quanto ao modo de produção, em sua fase inicial, a implantação das roças se deu aleatoriamente, como meio de garantir a sobrevivência das famílias. As roças implantadas apresentavam proporção reduzida (0,3 a 0,6 ha), em decorrência da pouca mão-de-obra disponível nas famílias e da cobertura vegetal predominante no assentamento, o pasto, dificultando o preparo da área, pois demandava mais esforço e mais recurso.

De acordo com o PDA, em 1998 as famílias implantaram os quintais, estabelecendo trocas entre si para a diversificação das espécies. Já no ano 1999, com as áreas já definidas de 20 x 30m, as famílias continuaram os plantios de espécies medicinais, ornamentais e frutíferas e introduziram a criação de pequenos animais como aves e suínos.

No ano de 2000 os assentados optaram pela organização em núcleos de produção, inicialmente organizaram-se em 13 grupos de famílias, divididos em 24 núcleos de produção. Atualmente são dezenove os núcleos, com cinco a dez famílias cada. Os núcleos aglutinavam as famílias por afinidades e tinham linhas de produção específicas, como bovinocultura, avicultura, suinocultura e cultivos perenes, como o açaí, pimenta-do-reino, coco e cupuaçu, valendo ressaltar que estes sistemas eram trabalhados de forma coletiva em todos os núcleos e de acordo com a afinidade de cada agricultor.

Com relação à avicultura, esta foi inicialmente desenvolvida por um núcleo, a partir de um plantel de duzentos pintos caipiras com o objetivo inicial de consumo. Outra atividade importante identificada no assentamento foi a criação de suínos, adquiridos com

recursos do fomento, em que cada família contribuiu com uma parte do dinheiro para compra dos animais, da mesma forma que foi feito com o gado. Até o ano de 2001 existiam dois núcleos de família desenvolvendo a criação de porcos, direcionada à comercialização e dos 19 núcleos existentes, quinze possuíam gado, ainda criado de forma conjunta pelos diversos núcleos.

Atualmente, as famílias diversificaram sua produção entre os núcleos. Assim, todos os núcleos se dedicam às mesmas produções, da agricultura à criação de animais, facilitando, desse modo, o processo de comercialização do que é produzido, a partir da reunião dos produtos de todos os núcleos.

Segundo o PDA do assentamento, a forma de organização do PA foi consolidada em três fases distintas: na primeira fase, que durou cerca de 1 (um) ano, as famílias ainda produziam individualmente; na segunda, há uma transição do sistema individual para o sistema coletivo e, a partir de 2001, a produção passa a ser feita de forma coletiva.

A primeira fase, que vai de 1999 até 2000, foi caracterizada pelo trabalho individual, pois se apresentava como único meio de sobrevivência das famílias do PA, pois ainda não recebiam créditos do INCRA. Cada família, então, construía sua casa, implantava os quintais, as roças e a criação de pequenos animais, predominando a prática extrativista para a obtenção de alimentos, como a caça e a pesca e extração de madeiras para construção de barracos.

Como culturalmente os sistemas de produção no meio rural são trabalhados de forma individual, o modo de produção coletiva apresentava certa resistência por parte dos agricultores que, no entanto, começavam a organizar-se para o trabalho coletivo em função da ausência de recursos.

Na segunda fase, que vai de 2000 até 2001, há o início do trabalho coletivo, pois as tarefas no sistema de produção ainda eram feitas de forma individual, mas já existiam roças trabalhadas coletivamente em alguns núcleos. A organização em núcleos sofreu reformulações, o número de núcleos foi reduzido de 24 (vinte e quatro) para 19 (dezenove). A fim de proporcionar melhor monitoramento das famílias, cada núcleo passou a ter nome e a composição variava de 5 a 10 famílias. Nesse período, foram liberados os primeiros créditos para as famílias, que decidiram investir parte dos recursos de forma coletiva na aquisição de animais de criação, de acordo com a aptidão de cada núcleo.

A terceira fase, a partir de 2001, dependeu em grande parte da liberação dos créditos para a consolidação dos trabalhos coletivos no sistema de produção, através da concretização dos projetos definidos nos núcleos.

A partir das fases descritas percebe-se que a forma de organização da produção adotada tem ligação direta com a forma de organização do espaço, já que no PA João Batista, como as famílias decidiram se aglutinar em uma agrovila, as casas não foram construídas nas áreas de roça, e os quintais são menores, no entanto, dada a concentração das moradias, o custo da infra-estrutura (eletrificação rural, escola, transporte, saneamento, etc.) necessária para atender todas as famílias da área do assentamento é bem menor, tanto que foi possível implantar um sistema de abastecimento de água.

Figura 04: Foto da execução da eletrificação Rural na agrovila do assentamento.

Fonte: Foto de Yuri Vidal Santiago de Mendonça, 2003.

O Assentamento João Batista II, como foi citado, resulta da desapropriação da Fazenda Tanari. Hoje, o assentamento João Batista II destaca-se entre os demais assentamentos do município pela sua estrutura física, resultado da organização das famílias assentadas. Foi o primeiro do município a ser beneficiado com a construção de casas, energia elétrica, água encanada e sinal de telefone celular. Seu patrimônio é constituído por uma escola, um posto de saúde, que nunca funcionou e hoje está cedido para a escola, onde funciona o Pré-escolar, um campo de futebol, única área de lazer, uma beneficiadora de arroz, um prédio da associação, uma sede da COODERSUS[3], uma igreja católica e uma igreja protestante. Vale ressaltar que o Assentamento João Batista II é um assentamento que se

[3] Cooperativa de Prestação de Serviços em Apoio ao Desenvolvimento Rural Sustentável. Assistência técnica oferecida pelo INCRA aos agricultores assentados.

destaca em termos de infra-estrutura, organização, serviços básicos, mas ainda assim, a população enfrenta muitas dificuldades, não apenas no âmbito da educação, como também no setor da saúde, do trabalho, da produção, do lazer, entre outros. A falta de emprego, de oportunidade, de condições, são questões que expulsam o homem e a mulher do campo.

Figura 05: Foto da Agrovila do Assentamento João Batista II em Castanhal no Pará

Fonte: Foto de Yuri Vidal Santiago de Mendonça, 2003.

Figura 06: Foto da Fachada da Escola Roberto Remigi no Assentamento João Batista II.

Fonte: Foto de Leonardo Sousa, março de 2012.

O processo de resistência de ocupação no assentamento é valoroso, mediante as adversidades, o deficiente desenvolvimento da agricultura familiar e a grande necessidade de melhorias de qualidade de vida, principalmente daqueles que moram nos lotes, onde falta até

água para melhor desenvolverem suas atividades agrícolas e terem um melhor desempenho na produção de seus lotes.

Diante dessas constelações de fatores, a motivação foi compreender de que forma se problematizaram as relações e qual a contribuição do PROEJA na formação desses sete educandos e como elas se materializaram ou não em melhorias na qualidade de vida no assentamento. Desse modo, a presente tese apresenta alguns aspectos relevantes que suscitaram a instituição do PROEJA, o curso técnico em agropecuária e a alternância pedagógica, redesenhando um percurso dinâmico, a partir da reflexão sobre o espaço escolar e no campo, ou seja; no tempo escola e tempo comunidade.

Dentro desta perspectiva, o presente estudo trata da seguinte **questão**: Como o PROEJA através da alternância pedagógica contribuiu para a melhoria de qualidade de vida no assentamento João Batista II em Castanhal – Pará, a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009)? Com objetivo de subsidiar o problema, serviram de base para investigação da temática as seguintes questões norteadoras: A) Como foi instituído o PROEJA e a Pedagogia da Alternância no IFPA Campus Castanhal? B) Como ocorreu a experiência da alternância pedagógica no PROEJA contada a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009)? C) Como foram efetivadas as práticas de manejo sustentáveis, na relação com alternância pedagógica, a partir do enfoque agroecológico? Nesse desenho, apresentamos um recorte tempo que vai de 2007 a 2009, período de duração do curso e da turma do PRONERA-PROEJA – denominação que ficou conhecida essa turma, onde sete educandos que frequentaram o curso eram moradores do Assentamento João Batista II em Castanhal no Estado do Pará. Por isso, a pesquisa teve dois espaços de investigação: o tempo/espaço escola no Instituto Federal do Pará Campus Castanhal e no tempo/espaço comunidade no Assentamento João Batista II. Mediante o cenário de mudanças da educação profissional no Brasil, e a trajetória histórica da instituição, com ações voltadas para atender a formação profissional e necessidades dos assentamentos no campo.

De acordo com o PPC do PROEJA e as fontes orais, a instituição buscou atender diretamente um segmento da sociedade paraense que historicamente fora excluído do acesso à educação e buscou efetivar outra forma de fazer educação no campo, participativa e dialogada. Este contexto foi fortalecido pela política de educação de Jovens e Adultos, pelas legislações do PROEJA e a articulação da instituição com os Movimentos Sociais, com a Universidade Federal do Pará/UFPA, pautado na qualificação técnica inicial em Agricultura Familiar e desenvolvimento sustentável.

Quanto à escolha da temática tem relação com minha formação familiar e principalmente com a profissão de professor do ensino técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), antigo CEFET-Pa, eu ingressei na ETFPA como professor no ano em fevereiro de 1997 para lecionar no curso de saneamento em Tucuruí no qual passei oito anos de minha vida acadêmica. Quando entrei tinha apenas a graduação, nesse período fez especialização em Saneamento Ambiental e mestrado em Geofísica de Poço. Essa minha formação inicial teve influência de minha mãe, que era professora leiga no interior do Estado do Pará, a qual deu formação educacional a mim e aos meus 18 (dezoito) irmãos, dentre os quais sou o último, nascido e criado no referido município de Tomé-Açu.

O referido município é considerado até hoje o maior produtor de pimenta-do-reino do Brasil. Esta grande produção deve-se à imigração de japoneses para a região. Meu pai Darlindo Maria Pereira Veloso Filho um ex-seminarista, comerciante desta localidade, convivendo com os agricultores, onde a maioria de seus filhos brincava comigo na infância, principalmente no meio dos pimentais, isso me motivou desde cedo a conhecer o trato com a terra e depois buscar entender os seus sistemas de cooperativismo e associativismo. Meu pai, com a orientação de minha mãe, Maria Rosa de Sousa Veloso que era professora, fez com que eu continuasse meus estudos na capital, apesar das dificuldades financeiras que uma família grande passa para se manter. Ao chegar a capital de Belém, terminei o primeiro grau completo, prestei seleção para o curso de Edificações na Escola Técnica Federal do Pará, sendo aprovado. Conclui meus estudos com êxito e segui carreira para o nível superior no curso de Engenharia Civil na Universidade Federal do Pará em 1980.

Graduado, tive a oportunidade de realizar meu grande sonho, que foi também de minha mãe, que estava guardado dentro de mim de um dia ser professor, principalmente da escola onde havia estudado e aprendido a viver na coletividade – ETFPA. Na época, esta escola era, e ainda é, considerada em meu Estado a melhor escola de formação de educação profissional. A partir de então, comecei a ampliar meus conhecimentos na área da educação. Passados oito anos de carreira como professor no município de Tucuruí, retornei para Belém e a convite do Diretor Geral do CEFET-PA na época, assumi o cargo de Gerente de Interiorização, onde teria a missão de levar a educação profissional aos municípios do Estado do Pará.

Na época havia ocorrido a intervenção na Escola Agrotécnica de Castanhal, o professor Shinpo deixou de ser o diretor e o projeto desenvolvido na sua gestão em Tomé Açu foi interrompido, formou apenas uma turma. Na ocasião, fui procurado pelo professor Shinpo

que solicitou ajuda no sentido de dar continuidade à formação dos filhos de agricultores no referido município. Aproveitei a oportunidade para levar conhecimento e desenvolvimento a Tomé-açu, município onde nasci. Fato ocorrido através de convênios entre as instituições: Prefeitura Municipal de Tomé-açu; Cooperativa Agrícola Mista de Tomé-açu; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária; Associação Nipo-Brasileira de Tomé-açu; ONG Brasileira (Pobreza e meio ambiente - POEMA) ligada à Universidade Federal do Pará; ONG Japonesa (JICA) ligada ao Governo Japonês; Sindicato dos trabalhadores Rurais de Tomé-açu e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. O curso escolhido foi o de Técnico em Agropecuária, com a formação de 120 alunos, filhos de agricultores do município. A execução do curso se deu com aulas teóricas e práticas, obedecendo às realidades e necessidades locais e regionais. Com o acerto desta experiência, ascendi ao cargo de Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias do CEFET-PA.

Com experiência anteriormente desenvolvida, percebi que este Centro necessitava de outras experiências voltadas para a comunidade. Essa experiência só poderia ser adquirida com a aproximação das ONGs para dentro de nossa instituição. A partir de então, foi criada uma rede solidária composta de vários movimentos sociais, gerando com isso, vários programas e projetos voltados para a comunidade entre eles estão: **Vestibular Solidário** (preparação dos alunos da comunidade para o vestibular); **Pró-ensino** (preparação dos alunos da comunidade para a seleção do CEFET-PA); **Escola Fábrica** (convênio para preparação de alunos para o mercado do trabalho entre ONGs/Movimentos Sociais, CEFET-PA, Ministério da Educação e Indústria); **Ação Cidadania** (Atendimento a comunidade com participação dos Governos Federal, Estadual, Municipal; Igreja; ONGs; Movimentos Sociais; Forças Armadas e CEFET-PA); **Telecentros** (convênio entre Movimentos Sociais; Fundação Banco do Brasil e CEFET-PA). Essas experiências com os movimentos populares fizeram com que o CEFET-PA fosse conhecido não só pelo excelente ensino profissional, mas também como uma escola aberta à comunidade de baixa renda. Com isso conseguimos formar um comitê que teve a responsabilidade de trabalhar em conjunto os editais gerados pelas instituições e Ministérios do Governo Federal. Isso fez com que a Instituição lograsse êxito nos editais a nível nacional, entre este estão: Núcleo de Aperfeiçoamento de Pessoas de Necessidade Especiais (NAPNE; referência nacional); Universidade Aberta do Brasil (UAB; referência estadual e regional); Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil; referência estadual); Educação Continuada de Professores (UAB); Altas Habilidades e Super Dotação (UAB); Pró-jovem Campo/Saberes da Terra (Executor Estadual); Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Com a ascensão do CEFET-PA para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), recebi o convite do Reitor para assumir a Pró-reitoria de Extensão do IFPA. Com a reestruturação do Instituto e a criação da Pró-reitoria de extensão, dentro desta foi criada as Diretorias de Educação à Distância e a de Educação do Campo para que num futuro próximo fosse possível institucionalizar a educação à distância e a educação do campo dentro do IFPA e, por conseguinte expandir para todo o Estado do Pará. Assim, contribuí na gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e, movido pelas experiências de muitos anos de vivência na Educação Profissional, busquei nesta Tese responder, também, às minhas inquietações, que têm sido corroboradas pela minha experiência na gestão no ensino médio profissional no IFPA. As mais recentes são a implantação do Ensino Integrado, pautado no Decreto-Lei nº 5154/2004,[4] e o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens d Adultos (PROEJA), com o Decreto nº 5840/2006.[5] Desta forma, devido a essas experiências, busquei aprofundar-me nas leituras sobre a temática, que se constituem em angústias que estão presentes atualmente na minha experiência com a educação profissional no ensino integrado e no PROEJA; às quais busco desvelar neste trabalho.

Em relação à relevância institucional, a presente pesquisa vem somar a produção da Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, pois apresenta novos conhecimentos, revisão da literatura, a pesquisa com todos os rigores metodológicos e sua contribuição na área da educação voltada para a modalidade da educação de jovens e adultos no campo.

A relevância científica é a pesquisa numa perspectiva histórica, contando como ocorreu a experiência do PROEJA no IFPA Campus Castanhal, destacando a alternância pedagógica, contando como ocorreu o tempo escola, o tempo comunidade e a contribuição desse programa na formação de assentados em meio às relações de poder em busca da melhoria na qualidade de vida no assentamento João batista II a partir da narrativa e da memória.

---

[4] Trata da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada, oferecida a quem concluiu ensino fundamental; concomitante, a quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteje cursando o ensino médio; e subseqüente, a quem já tenha concluído o ensino médio. Conforme o inciso I, II, III do § 1º do Art. 4º da Lei n. 5451/2004. Disponível em < www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm> acesso em 07 de janeiro de 2012 às 9:57

[5] Tem como propósito contemplar anseios e a necessidade da integração da educação profissional a Educação Básica, formação inicial e continuada de trabalhadores; e na educação técnica de nível médio ao ensino médio, na modalidade da Educação de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional da qual são excluídos BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005, p. 7-8.

Nesse sentido, a pesquisa aponta sua relevância social, que se encontra na narrativa histórica, que desvela as ações de seus atores, um fenômeno narrado expressa uma significação histórica, porque foi algo significativo para aquela comunidade, ou assentamento; considerando que a investigação se ocupou de dois espaços, e seu resultado poderá se tornar uma referência para reflexão e novas ações, tanto no IFPA campus Castanhal, no que se refere à alternância pedagógica; quanto no Assentamento João Batista II, no sentido de superar alguns desafios nas relações de poder em favor das melhorias no assentamento.

Desta forma, o objetivo geral foi investigar a experiência da alternância pedagógica do PROEJA no IFPA Campus Castanhal e suas contribuições na qualidade de vida no Assentamento João Batista II, a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009). O estudo foi desenvolvido tendo os seguintes objetivos: a) Desvelar historicamente a instituição do PROEJA e a Pedagogia da Alternância no IFPA Campus Castanhal; b) Refletir sobre a experiência da alternância pedagógica no PROEJA a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009); c) Destacar as práticas de manejo sustentáveis na relação com a alternância pedagógica, a partir do enfoque agroecológico.

Desse modo, percorri um caminho onde construí uma narrativa histórica sobre a implantação do PROEJA no IFPA Campus Castanhal, com desmembramento da alternância pedagógica no Assentamento João Batista II apresentando resposta ao problema, às questões e contemplando os objetivos, a partir da memória oral e documental, principalmente, evidenciando achados relevantes sobre a prática pedagógica, da passagem de uma prática acrítica, para outra voltada para às necessidades do homem do campo, que foi um marco na história do IFPA Campus Castanhal a partir de 2002. Assim, acredito que esta pesquisa vem contribuir com a historiografia da educação brasileira e regional, com um estudo sobre a história da instituição, de seus protagonistas e de suas práticas, desvelando a presença de vínculos entre as ações do poder público, organizações voltadas para as práticas de ocupação e políticas da educação do campo e a própria instituição, o IFPA- Campus Castanhal; com os atores que fizeram essa história.

Revela-se um subsídio para pesquisadores, educadores, gestores e à sociedade. No sentido de compreender como foi implantado, organizado, e ofertado o PROEJA, e o ensino profissional num assentamento voltado par a educação no campo, a partir de uma reflexão que considera as políticas educacionais e seus ciclos. Mas principalmente destaca outro olhar, narrado por aqueles que viveram a experiência da profissionalização, revelando as tessituras, os dramas, e as dificuldades para conseguir a qualificação profissional, a partir de outra

lógica, diferente da versão oficial, predominantemente na versão memória e oralidade dos sujeitos no tempo/espaço escola e tempo/espaço comunidade (assentamento). Está nesse foco também a relevância desta pesquisa, ela conta a experiência do PROEJA a partir de outra lógica, revelando o esforço da instituição para atender os sonhos de homens e mulheres do campo, ofertando um curso que teve como relevo uma educação que priorizou a qualidade de vida, o desenvolvimento sustentável e também a profissionalização, a partir de um olhar crítico.

Também se constitui em uma referência teórica e metodológica, pois apresenta a revisão da literatura. É relevante devido a escassez de pesquisa na temática, assim vem contribuir com a instituição e a sociedade, com uma reflexão sobre o que essa experiência significou para os jovens e adultos do campo, para os protagonistas da instituição que participaram desse processo, e para o próprio IFPA Campus Castanhal avaliar os avanços e as lacunas na prática da alternância pedagógica com enfoque agroecológico.

A pesquisa vem contribuir também com o debate atual sobre educação no campo e a educação profissional para jovens e adultos. Partindo da pretensão de fomentar as pesquisas sobre o tema a partir da memória oral no campo da história do tempo presente. Revelando uma reflexão problematizada em diferentes aportes teóricos da história e memória, dentre eles: Paul Ricoeur (1989, 1991, 2010), Dosse (2001), Creswell (2007), Schütze (2010), Strauss & Corbin (2008), Bergson (1990, 2011), Le Goff (2003), Bossi (2009, Delgado (2006), Ciavatta (2005) e outros diálogos, de maneira que contribuíram para dar conta do objeto.

Realizei doze entrevistas, todas de grande valia para a pesquisa. Entretanto, foram selecionadas nove entrevistas na perspectiva de trabalhar os fragmentos de história de vida e devido os seguintes critérios: foram cinco gestores, sendo quatro professores, dentre eles, três participaram ativamente do PROEJA, e esse também foi um critério de escolha. Dos sete educandos oriundos do Assentamento João Batista II, dois desistiram, cinco terminaram o curso, desses, dois estão fora do Município de Castanhal, e três permanecem ligados ao Assentamento, este também foi um critério de escolha. Desse modo, a investigação não teve como foco os sete educandos, mas os três que foram selecionados conforme os critérios já explicitados. Quanto aos assentados foram quatro entrevistas e três os selecionados devido à qualidade das informações, daqueles que vivenciaram a experiência durante o período do recorte tempo/espaço da pesquisa. Cabe esclarecer que todas as entrevistas foram relevantes para a investigação, as fontes que não foram tratadas na perspectiva da história de vida devido aos critérios de escolha, foram utilizadas na tese devido à relevância das informações.

Quanto aos procedimentos de coleta e análise de informações (dados), a escolha foi a entrevista narrativa,[6] tal como descrita por Fritz Schütze (2010). A entrevista narrativa é uma técnica que já revela grande aceitação em diversos campos das ciências humanas. Ela foi utilizada devido a seu caráter flexível; a entrevista teve como referência os blocos de questionamento (instrumentos), na qual os entrevistados ficaram bem à vontade para fazer sua narrativa; e a análise permitiu o uso do método analítico de narrações de acordo com as orientações de Schütze (2010); Paul Ricoeur (2010) e Creswell (2007) e complementada pelos procedimentos de análise de Strauss e Corbin (2008). A análise documental constituiu uma técnica relevante de coleta dos dados qualitativos e complementou as informações e outros aspectos da questão balizados pelos argumentos de Le Goff (2012). Dentre os documentos ganham relevo nesta tese, o Documento Base do PROEJA-Médio (2007), Decreto nº 5840/06 e principalmente o PPC do Curso Agropecuária-PROEJA do IFPA Campus Castanhal (2013).

Desta forma, a presente tese apresenta "achados" que contribuem para uma reflexão sobre o ensino ofertado no PROEJA pelo IFPA Campus Castanhal aos educandos oriundos do Assentamento João Batista II, no período entre 2007 e 2009. O que implicou contar historicamente a implantação do PROEJA e sua organização, mediante as políticas educacionais para o ensino no campo. Tal pretensão aporta-se nos argumentos de Dosse (2001), que vê a história "como nossa história, o sentido da história é o nosso sentido". Assim, a história do tempo presente[7] possibilitou trabalhar com o testemunho de fontes orais, tomados os devidos cuidados teóricos e metodológicos, problematizando a relação entre objetividade e subjetividade (DOSSE, 2001, p. 80-94).

A pesquisa ocorreu em três etapas: inicialmente, foi feito um levantamento da produção acadêmica na área de educação de jovens e adultos, da educação profissional, da educação do campo. Paralelamente, realizei a análise dos textos legais que regularam a educação profissional no Brasil e que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico/profissional da rede federal e sobre o PROEJA no IFPA Campus Castanhal, o destaque foi PPC do Curso Agropecuária-PROEJA (2013), com o propósito de complementar as informações sobre o objeto da pesquisa. Esses estudos mediaram a análise dos resultados da pesquisa de campo.

---

[6] Para saber mais ler: SCHÜTZE, Fritz, 2010, p. 210-222.

[7] "A História do Tempo Presente (doravante HTP) é um campo relativamente novo, mas em rápida evolução. Desde fins da década de 1970, os franceses começaram a falar em HTP e, pouco depois, criou-se o Instituto de História do Tempo Presente, cujo o primeiro presidente foi François Bedarida e que, que a partir de 1994, passou a ser dirigido por Henry Rousso. Do ponto de vista teórico, a HTP é o estudo dos antecedentes imediatos do presente" (PÔRTO JR. 2007, p. 142-143).

Depois deste momento, se deu a pesquisa de campo; as fontes primárias foram as âncoras desta pesquisa, ou seja; informações diretamente das pessoas envolvidas com o objeto de estudo, que representam material primário (CRESWELL, 2007). De posse dos achados empíricos, o tratamento de análise foi o método analítico de narração (SCHÜTZE, 2010). O próximo passo foi articular os achados à teoria, de forma que foi possível visualizar conceitos e seguir as categorias: pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável, todas emergentes do campo e explicitadas ao longo dos capítulos que compõem esta tese.

O capítulo 1 é a introdução e, nela, apresento o objeto, introduzindo o tema: PROEJA; os espaços da pesquisa: o IFPA Campus Castanhal e o Assentamento João Batista II; discorre sobre a problematização, socializando a questão problema, as questões norteadoras, o objetivo geral, os específicos, a minha relação com a temática e os motivos que motivaram a pesquisa, destacando a relevância pessoal, institucional, científica e social.

O capítulo 2 intitulado O PROEJA no IFPA Campus Castanhal: a experiência da alternância pedagógica apresenta a institucionalização do PROEJA e a gênese da pedagogia da alternância, situando-a historicamente e pensada pelo IFPA Campus Castanhal de forma inclusiva para atender filhos de agricultores, tal como expressa o PCC do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA (2013).

O capítulo 3 desvela os sujeitos da pesquisa, suas narrativas e práticas através de fragmentos de história de vida, focando no contexto da entrevista e na relação dos nove protagonistas: gestores/professores, educandos e assentados do João Batista II com a educação no campo. Destaca também as relações que envolveram o PROEJA, os educandos, os assentados; situa o Assentamento João Batista II no município de Castanhal, como um dos espaços da pesquisa; depois se dedica à alternância pedagógica como elemento de mudança na qualidade de vida no assentamento, seguindo com a oralidade dos assentados sobre a relação do PROEJA com o assentamento e os embates que envolveram essa relação e o que essa experiência significou para os sujeitos da pesquisa.

O capítulo 4 discorre sobre o desenvolvimento e práticas de manejo sustentáveis vinculados à pedagogia da alternância a partir do enfoque agroecológico, fazendo referências às políticas de desenvolvimento sustentável para o campo no Brasil, no desenvolvimento sustentável, ecossistema amazônico, a criação e desenvolvimento dos programas da EJA no campo, apontando as diretrizes para o desenvolvimento sustentável para agroecologia.

Nas considerações finais, é apresentada uma síntese reflexiva com a construção do pesquisador, a partir das questões da pesquisa, dos objetivos, dos dados históricos e legais, e dos achados do presente estudo – articulados aos aspectos teóricos e conceituais –

encontrados no trabalho de campo sobre a implantação do PROEJA e a experiência da alternância pedagógica, a partir da necessidade de formação profissional dos sujeitos assentados na perspectiva de melhoria da qualidade de vida no assentamento João Batista II em Castanhal-PA.

2 O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL: A EXPERIÊNCIA DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

2.1 A Educação Profissional no Pará: de Escola Técnica a Instituto Federal

Devido ao suposto desenvolvimento industrial no Brasil surgiram as demandas à expansão industrial e isso foi determinante para o desenvolvimento do ensino técnico. Nesse contexto, foram criadas as Escolas Técnicas Federais no ano de 1959, através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, depois regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Com isso, houve uma significativa mudança na organização do ensino profissional técnico, que passou a ser por ramos e unificado em todo o país, mas apesar desse avanço, ainda permaneciam características de um ensino conservador e tecnicista. O outro ganho foi a autonomia didática, administrativa, técnica e financeira que veio com essa lei, através do art. 16, os estabelecimentos de ensino industrial, passaram a ter personalidade jurídica própria. Assim, as Escolas Técnicas Federais (ETF) foram instituídas como autarquias federais com atuação prioritariamente nas áreas da indústria e de serviço, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio (LOBATO, 2012).

Entretanto, algumas instituições só passaram a ser escolas técnicas tempos depois, como foi o caso da instituição no Estado do Pará. A Escola Industrial de Belém em 1966 passou a se denominar Escola Industrial Federal do Pará (EIFPA). No mesmo ano, implantou os cursos técnicos em nível de 2º ciclo (depois 2º grau), que foram Edificações e Estradas. Em 1967, foram criados os cursos de Agrimensura e Eletromecânica. Após a implantação dos cursos técnicos em nível de 2º ciclo (2º grau) a instituição em 1968 passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA).

A outra mudança significativa para a educação profissional veio em 1971 com a Lei n. 5692/1971, a qual trouxe a obrigatoriedade do ensino técnico a todas as instituições que ministrassem o 2º grau. No entanto, a compulsoriedade do ensino técnico não gerou mudanças significativas na ETFPA, a instituição já era escola técnica antes da referida Lei. Entretanto, a questão da obrigatoriedade, quanto à terminalidade para uma atividade produtiva foi o mais expressivo na época.

Entretanto, a promulgação da Lei nº. 5.692/71 inferiu em outras instituições de ensino profissional no Pará, como o Colégio Agrícola Manoel Barata que, a partir da referida lei, teve a implantação do Sistema Escola-Fazenda, com o propósito à "preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia" (BRASIL, 1990, p. 10). O

Colégio Agrícola Manoel Barata, teve sua origem em 17 de novembro de 1920, quando foi fundado o Patronato Agrícola Manoel Barata pela Lei nº. 1.957, no lugar onde funcionava o Instituto Orfanológico do Estado, na Ilha de Caratateua, em Outeiro, Distrito de Icoaraci, Belém-PA. Ele foi considerado uma das formas institucionais para contribuir com a preparação daqueles que seriam os empregados das elites agropecuárias no Estado. A criação desta instituição representou um marco do ensino rural/profissional na Amazônia, e a primeira ação federal direcionada para o ensino agrícola no Estado do Pará com o objetivo de desenvolver a agricultura, horticultura, jardinocultura para as crianças de classe popular, direcionando-as para o trabalho rural e atender, na época, os órfãos e abandonados, portanto, prepará-los para feitores do campo (Colleção Leis do Estado do Pará, p. 101, Artigo 1º do Decreto Lei nº. 1.957/1920).

Em 1968 o Colégio Agrícola Manoel Barata ainda permanecia com essa denominação, anos depois foi transferido da Ilha de Caratateua (Município de Belém-Pará) para a cidade de Castanhal-Pará. A mudança aconteceu no dia 18 de Junho de 1972 autorizada pelo Decreto Federal nº. 70.688 de 8 de Junho de 1972. Com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, o colégio agrícola passou a adotar o Sistema Escola-Fazenda[8] e em 1979 passou a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-Pará, através do Decreto nº. 83.935 de 04 de setembro de1979 (BRASIL, 1979).

Com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal o ensino técnico foi consolidado, pois a mesma deixou de atender o ensino colegial e ginasial passando a formar Técnicos em Agropecuária de Nível Médio, de acordo com as prescrições da Lei Nº 5692/71 e o Parecer Nº 45/72. Na década de 1990 a escola modificou o currículo e ampliou a oferta de cursos, por causa das modificações estabelecidas pela Reforma da Educação Profissional. Desta forma, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal passou a ofertar além do curso Técnico em Agropecuária, cursos na área de Agroindústria e Pós Técnico em Manejo Florestal. Essa reorganização do ensino agrícola tinha o objetivo de tornar essa formação profissional mais adequada às novas demandas do mundo do trabalho, e, portanto, da produção capitalista (OLIVEIRA, 2009 apud THURY, 2012).

No ano de 1997 as Escolas Técnicas da rede federal de ensino sofreram outra intervenção, foi instituída pelo Ministério da Educação, a verticalização da Educação

[8] Na década de 1970 foi implantado nas Escolas Agrícolas o Sistema Escola-Fazenda, reformulado posteriormente pela Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão do MEC responsável em prestar assistência técnica e financeira às instituições de ensino agrícola, criada pelo decreto nº. 72.434 de 09 de junho de 1973 (THURY, 2012).

Profissional, em níveis Básico, Técnico e Superior. Desta forma, em 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica Federal do Pará foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica com a finalidade de atuar nos níveis e modalidades da educação profissional, ou seja, o Básico, o Técnico e o Tecnológico – equivalente à educação superior. Com o status de uma autarquia subordinada ao Ministério da Educação, integrado a Rede Federal de Educação Tecnológica. Tinha o objetivo de atuar em diferentes áreas do conhecimento, com o compromisso de promover e contribuir para o desenvolvimento da região onde está inserido, no caso, na região norte.

A missão do CEFET-PA, assim como os demais, era proporcionar formação e qualificação de profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Desta forma, o ensino, a pesquisa e a extensão foram os focos para a contribuição da formação profissional, principalmente visando a formação inicial e continuada de trabalhadores; a educação técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação". Considerando nessas formação a valorização dos conhecimentos vinculados à atividade produtiva; a inserção social e a capacidade de responder ao desafio do desenvolvimento sustentável na região norte.

Após 1999 o CEFET-PA buscou concretizar sua missão, mesmo apresentando problemas, com destaque para a falta de investimento em infraestrutura e formação continuada de professores. Depois de onze anos da instituição da lei que transformou as Escolas Técnicas em CEFET's. Estas instituições sofreram outra intervenção através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Este fato interrompe o sonho dos CEFET's chegarem à condição de universidade tecnológica, com exceção do CEFET do Paraná. Entretanto, até o momento dois ainda não desistiram: os CEFET's de Minas Gerais e do Rio de Janeiro[9] (OTRANTO, 2010).

Um dos objetivos principais da legislação que o instituiu os IFET's, é promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação

[9] Os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro continuam tentando a transformação em Universidade Tecnológica, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET. Alegam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná em 1978, e que apresentam os requisitos básicos necessários para a transformação em universidade, pois, oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado com mestrado e doutorado, desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico. Foram os únicos que não aderiram à proposta governamental (OTRANTO, 2010).

superior, esses institutos devem ter características similares em nível de centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral. Além de concretizar uma qualificação a ponto de se tornarem uma referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Lei 11.892/08, art. 6º).

O que chama atenção na Lei 11.892/08 é a articulação do IFET com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções tecnológicas, e na oferta formativa para benefícios dos arranjos produtivos locais. Primeiro, envolve a questão do incentivo à **pesquisa aplicada** a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Então, de um lado tem a pesquisa como um modelo alternativo à universidade, pesquisa que vem sendo desenvolvida na América Latina ultimamente a partir de incentivos do Banco Mundial, e, por outro, a oferta de uma formação deve contemplar a consolidação e fortalecimentos dos arranjos produtivos, sociais e culturais, a partir das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal (OTRANTO, 2010).

O destaque desta proposta é a criação de instituições de ensino superior com o custo inferior aos cursos das universidades, pois os cursos superiores tecnológicos seriam mais flexíveis e com custo menor, do que os cursos tradicionais que tem um currículo com carga horária bem superior, laboratórios mais equipados e modernos, ou seja; um investimento maior. Além disso, ainda permanece o histórico característico dos cursos técnicos e tecnológicos referentes à integração ao sistema produtivo. Esse modelo se insere na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial e vem sendo planejado e instituído legalmente por parte dos planejadores da educação que têm como proposição de ofertar uma educação tecnológica de qualidade com cursos em menor custo, manter o controle sobre a instituição, direcionar os cursos aos interesses do mundo do trabalho, na expectativa de que essas instituições desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão com produção genérica a das universidades sem os mesmos investimentos.

Desse modo, os CEFET's que aderiram à proposta do IFET viram nela a possibilidade de crescimento e reconhecimento, porque muitas unidades tinham as condições exigidas pela legislação, atendiam os três níveis de ensino, já com cursos superiores, desenvolvendo pesquisa, e com trabalho de extensão. Além disso, seus dirigentes passariam a cargos com outros status, como o de Reitor, teriam a remuneração aumentada e o investimento em instalações das reitorias. Mediante essa condição, o CEFET-PA passou à denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. A lei nº

11.892/08 criou 38 IFETs, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades.

A proposta de criação dos IFET's abrangeu outras instituições de ensino profissional além dos CEFET's, inferiu às Escolas Agrotécnicas Federais que, princípio se posicionaram contrários a essa transformação, devido às seguintes questões: o tempo de criação de cada instituição e sua história; a finalidade da formação profissional; a necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais; e principalmente a identidade articulada ao papel estratégico que as EAF's no desenvolvimento rural dos diferentes Estados, onde em alguns, a agricultura é a principal atividade produtiva; outro argumento dessas instituições era em favor de sua autonomia, desejavam uma expansão para CEFET (OTRANTO, 2010).

As resistências ocorreram e através do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONFEAF) foi elaborada uma proposta datada de 06 de junho de 2007 e encaminhada ao Ministro da Educação, o teor do documento revela o desejo dessas instituições em não mudar a identidade e crescer, com ênfase à ampliação e diversificação de cursos para atender a uma demanda maior de área agrícola, subsidiados por projetos políticos pedagógicos mais a médio e longo prazo, respeitando os processos de desenvolvimento dos arranjos produtivos locais (CONFEAF, 2007 apud OTRANTO, 2010).

As Escolas Agrotécnicas Federais lutaram por suas reivindicações e tiveram num movimento contrário ao seu desejo o empenho da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) juntamente com o MEC. A adesão ao IFET era opcional e ficava a cargo de cada instituição, porém o prazo terminava em 31 de março de 2008. A situação foi ficando tensa e as reuniões com os diretores passaram a ser mais diretas e pontuais, onde foi esclarecido que as Escolas Agrotécnicas Federais não poderiam ser transformadas em CEFET's, e quem não integrasse ao IFET, continuariam a ser Escola Agrotécnica com ensino fundamental e médio sem possibilidade e não chegariam a condição de instituição de ensino superior, o que seria uma penalidade (OTRANTO, 2010).

É nesse cenário que a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-Pará que já tinha todo um percurso atrelado à cultura agrotécnica foi articulada ao IFPA, através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e passou à denominação atual de Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia – Campus de Castanhal, somando a unidade do instituto igual aos outros campos[10] (BRASIL, 2008).

Nesse desenho, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal foi reorganizada, ampliou sua atuação para além dos cursos técnicos, apresentando o currículo integrado pautado no respeito à diversidade, na perspectiva da formação integral do discente, articulada às propostas curriculares dos projetos Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e ao Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares Integrada com Qualificação Social e Profissional - SABERES DA TERRA (OLIVEIRA, 2009).

2.2 A Educação de Jovens e Adultos a partir do século XX no Brasil: a criação do PROEJA

A educação de jovens e adultos no Brasil passou a ter visualidade através da Constituição de 1934, onde foi expresso o direito à educação e através do artigo 150, que tratado como Plano Nacional de Educação, no parágrafo único, na alínea a, consta a obediência ao princípio: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, e, a partir de então, a educação de jovens passou a ser um direito reconhecido nacionalmente.

Entretanto, ações voltadas aos jovens e adultos ocorreram no final da década de 1940, com o final da ditadura de Vargas (1945) teve início um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foram solicitadas ações para educar os adultos analfabetos aos países integrantes, dentre eles o Brasil. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, com isso ocorreram pautas de discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Depois, em 1958 veio a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, essas últimas ações favoreceram o surgimento das reflexões pedagógicas a favor dessa modalidade, na perspectiva de superar a condição de adulto analfabeto e passar a ter direitos políticos, jurídicos, podendo, então, votar, ou ser votado (CUNHA, 1999).

[10] Atualmente com os seguintes campus: Abaetetuba, Altamira, Belém, Breves, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Industrial Marabá, Rural Marabá, Santarém, Tucuruí, Pólo Vigia de Nazaré.

No final dos anos 50, surgem as tendências em educação mais significativas com a educação libertadora e a conscientização com Paulo Freire. No entanto, o que marcou foi o II Congresso de Educação de Jovens e Adultos em 1958, onde foram apontadas novas formas de ensinar essa demanda, com contribuições inovadoras, principalmente de Paulo Freire, que, a partir de 1960, assume a campanha nacional de adultos até 1964, quando as ideias e as ações desse educador são interrompidas devido à ditadura militar; deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores (GADOTTI & ROMÃO, 2002).

No final da década de 1960 o governo da ditadura lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com o objetivo de alfabetizar os adultos nacionalmente com bases numa supervisão pedagógica de controle e de materiais didáticos objetivando a alfabetização funcional, com aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, esvaziados de sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire (CUNHA, 1999).

Em 1971 a Lei n. 5692/71 foi instituída, com ela a alfabetização de adultos, os cursos supletivos, os exames supletivos anuais para o ensino fundamental e médio foram efetivados. Foi reconhecida a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

Com a redemocratização do país em 1985, com a abertura política, outras experiências de alfabetização foram desenvolvidas dentro de um formato mais crítico e ganharam corpo. Com isso, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR, embora esta fundação tenha surgido em 1985, seu estatuto só foi estabelecido pelo Decreto N. 92.374 de 6 de fevereiro de 1996, onde todos os bens do MOBRAL passaram a ser do EDUCAR, esta, teve suas ações voltados mais no sentido de dar apoio técnico e financeiro as organizações governamentais e não governamentais, ficando a cargo dessas esferas o controle pedagógico, a responsabilidade sobre o ensino fundamental e médio. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos (BRASIL, 1986).

No cenário internacional tiveram três eventos importantes, o Primeiro foi a I Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos em 1949 na Dinamarca, com pauta voltada para a educação moral, respeito, principalmente o direito do adulto e jovem analfabeto ter acesso a escolarização; a III Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos em Tókio (1972); e a IV Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos em Paris (1985) (GADOTTI, 2007).

Outro fato importante foi a Conferência Mundial sobre Educação realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Possibilitou na ocasião, o lançamento da **Declaração Mundial de Educação para Todos,** visando à universalização de ensino público e a erradicação do analfabetismo, num prazo de dez anos, de 1993 a 2003. Nesse sentido, no Brasil, nasce o Plano Decenal de Educação para Todos. Em relação à educação de jovens e adultos o objetivo era a ampliação e o acesso referente ao ensino fundamental, de forma que os analfabetos e os semiescolarizados fossem alfabetizados no período de dez anos. Possibilitando o acesso básico necessário à participação em outros níveis de educação (LOBATO, 2009).

No entanto, no governo do então Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) foram desencadeadas uma série de ações no Brasil, para cumprir a declaração assinada em Jomtien. Porém, o referido presidente apresentou a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), e extinguiu a Fundação EDUCAR. A Nova República não deu atenção à educação de jovens e adultos, restringiu-se à educação das crianças. Com a renúncia do então presidente, o vice-presidente Itamar Franco assumiu e extinguiu o programa, foi um período de ausência de políticas de Estado para a EJA (GADOTTI, 2007).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e através do seu artigo 37 oportuniza aos jovens e adultos o acesso à escolaridade.

> rt. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 inúmeras iniciativas com propostas alternativas na área de EJA emergiram em parcerias entre municípios, ONG's e Universidades. Nesse contexto surgem os Fóruns (1997) de EJA, estes são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Os Fóruns ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de dialogar com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas. Desta forma, foram espaços de socialização e troca de experiências, de debate, de encontros de diversos

segmentos da sociedade e esfera do poder público federal, estadual e municipal, de onde surgiram encaminhamentos de ações para as melhorias do EJA. Além desses, foram presentes os movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos (SOARES, 2004).

Nesse cenário foram reivindicadas ações em favor da EJA, porém a lei que saiu depois da LDB 9394/96, o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério (FUNDEF) não estendeu os recursos para a modalidade do EJA, embora esse ensino atenda uma demanda que faz parte da educação básica, que segundo a constituição é um direito da população. Por outro lado, surgiram diferentes programas para atender às demandas dos jovens e adultos, dentre eles: o Programa Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR (1995/1996); o Programa de Alfabetização Solidária - PAS (1997), e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA (1998).

O Programa Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) foi elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho em 1995 e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. No entanto, só passou a vigorar a partir de 1996, no sentido de tratar a questão da qualificação profissional como política pública, integrada ao conjunto de ações destinadas a estimular oportunidades de geração de trabalho e renda. Essa proposta visa dinamizar a qualificação profissional por meio de uma articulação e integração entre a qualificação profissional e as demais políticas públicas de geração de trabalho e renda, no esforço de complementar a educação básica como direito constitucional do cidadão. Dentre os objetivos gerais tem como foco de ações de educação profissional para a qualificação ou requalificação de trabalhadores, a partir do desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, propiciando, assim, a inserção ou reinserção no mundo do trabalho, melhoria da produtividade bem como elevação da renda pessoal e familiar, e melhoria geral na qualidade de vida das comunidades a que pertençam; além de contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA); combater a pobreza e a desigualdade social; assim como elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo. (BRASIL, 2001).

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), O Programa Alfabetização Solidária apresentou-se como inovador no momento em que foi criado em 1997 na gestão do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em parceria criada com o Conselho de Comunidade Solidária. As ações foram desenvolvidas com a participação de instituições, ONGs, universidades, empresas, com o propósito de diminuir o grau de analfabetismo no país. Tendo como princípio a erradicação de analfabetismos nas áreas de concentração do

norte e nordeste. Os estados latino-americanos pós-reformas adotavam políticas sociais compensatórias, caracterizadas pela focalização, a descentralização e a privatização, adaptadas às características nacionais, esse programa foi criado com o intuito de reduzir os índices de analfabetismo, focalizando nos analfabetos de 18 a 24 anos como população-alvo, territorialmente foi dirigido aos municípios, com menor IDH e com porcentagem alta de analfabetos (DI PIERRO, 2001).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de Trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Seu objetivo é executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental também podem participar todos os trabalhadores acampados e cadastrados pelo Instituto (INCRA), já que o Programa foi incorporado a este órgão. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos devem garantir a formação e a capacitação dos educadores (BRASIL, 2004).

Outro fato importante para a EJA foi em 1997 foi Declaração de Hamburgo na Alemanha, aprovada e assinada como resultado da V CONFINTEA, que traçou dez metas/temas específicas para a melhoria das condições e qualidade da educação de adultos, garantindo que a alfabetização e o acesso à educação básica, dentre outras melhorias a serem alcançadas. A Declaração de Hamburgo é um documento que situa o desenvolvimento ecológico sustentável, a democracia, a justiça, a igualdade entre os sexos, a compatibilidade dos sujeitos perante o desenvolvimento socioeconômico, científico, ou seja, os direitos do cidadão para uma condição de vida melhor. Nesse sentido, o Tema II foi destinado às melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos, tanto nas condições de trabalho, quanto à formação dos educadores de adultos (LIRA, 2011).

Muitas das solicitações e direitos a educação de jovens e adultos ganharam destaque, com a sistematização de ações na Conferência em Dakar em 2000, que após uma avaliação onde expressou que os Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos; as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.

Assim, ficou acordado dentre os objetivos, um em particular que tem especificidade com a EJA: “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania”. Nesse sentido foram apontadas as ações para a educação nos próximos quinze anos (UNESCO, 2001).

Também em decorrência disso, o governo brasileiro colocou em prática o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001, este já vinha sendo discutido há cinco anos, neste documento são apontadas diretrizes à EJA correlacionadas àquelas contidas na declaração de DAKAR (2000), dentre elas:

> **A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia,** tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego; ou ainda - sobre tudo mulheres - envolvidas com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização tem, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de novos analfabetos (BRASIL, 2001, P. 100-101- **grifo nosso**).

Podemos dizer que o acesso à formação escolar, e a possibilidade de qualificação profissional dos jovens e adultos que lutam por uma vida melhor sempre esteve em pauta nas reivindicações para a melhoria do EJA, visto que essa modalidade trabalha com sujeitos marginais ao sistema devido sua condição de pobreza, de raça/etnia, cor, gênero. Principalmente no nordeste e norte brasileiro, mulheres, índio, ribeirinhos, pescadores, os homens do campo são desfavorecidos economicamente, socialmente e culturalmente. Em busca de atender essas reivindicações dos sujeitos que busca a EJA, o PNE (2001) traçou vinte e seis objetivos e metas imprescindíveis à construção da cidadania dos sujeitos. No entanto, para serem concretizadas dependem do esforço de todos no país, principalmente da responsabilidade partilhada ente a União, os Estados, os Municípios e a sociedade organizada (BRASIL, 2001).

No ano de 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), as ações são focadas para questões que favorecem a formação do jovem e adulto em diversas situações, assim em articulação com os

sistemas de ensino, a SECADI implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. Todo o esforço da SECADI é no sentido de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a inclusão ao sistema de ensino, valorização das diferenças e da diversidade, a inclusão, os direitos humanos, a sustentabilidade sócioambiental, e com isso a efetivação de políticas públicas traspassando por várias questões e espaços.

Neste sentido, têm sido desenvolvidos alguns programas governamentais como o Brasil Alfabetizado (2003), Agenda Territorial de EJA, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (2005), Saberes da terra, Escola de Fábrica (2005), Programa de expansão da Educação Profissional – PROEP (2005), Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (2005).

A intensificação de programas em favor das melhorias da EJA pretensos a se transformar em políticas concretas no início do século XXI tem sido farta. No entanto, esse ativismo de programas e ações, da forma como alguns vêm ocorrendo podem não se materializar em melhoria efetiva e sim em ações paliativas, e até mesmo em ações e políticas compensatórias. Segundo Lira, muito desses programas são, no entanto, metas paliativas:

> traduzem uma realidade em que o governo trabalha com paliativos, com propostas aligeiradas de formação e educação de jovem ou adulto, vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas. A população almeja políticas de ensino, não somente programas e projetos que podem a qualquer momento ser encerrados (LIRA, 2011, p. 37).

A luta por uma educação de qualidade no ensino brasileiro, de forma a favorecer todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA foi muito forte no século XX, onde toda a sociedade, os movimentos sociais e entidades civis estiveram envolvidos reivindicando uma educação de qualidade entendida como ensino integrado. Esta reivindicação só foi atendida no início do século XXI.

O PROEJA surgiu na rede federal de ensino durante o governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, este governo concretizou o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) com base nas diretrizes à EJA, correlacionadas àquelas contidas na declaração de DAKAR (2000), que vinham discutindo a integração dos programas de educação de jovens

e adultos com a educação profissional, como uma maneira de atender e incluir essa demanda na escola por meio de cursos técnicos e com uma formação eficaz para que esses jovens e adultos adentrassem ao mundo do trabalho. A integração entre a formação geral e a formação profissional culminou com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, a partir deste decreto foi possível o ensino médio de forma integrada, essa discussão abrangeu a EJA. Todos esses debates favoreceram a aprovação do Decreto nº 5.478/2005, que instituiu na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); ou seja, a oferta da formação inicial e formação integrada ao ensino médio na modalidade do EJA em nível técnico, depois esse decreto foi substituído com suas devidas alterações instituindo o programa nacionalmente através do Decreto nº 5840/06, que rege até então as ações do Programa.

Entretanto, é preciso entender que o PROEJA surge num contexto de reformas por quais tem passado a educação brasileira no início do século XXI, e que estas não ocorreram pautadas somente nas bandeiras de lutas, visando à melhoria de vida do aluno trabalhador, elas são efetivadas mediante um processo de disputa na forma de organizar e gerir a educação, de um lado aqueles que defendem os interesses imediatos dos alunos trabalhadores, empresários e as necessidades do mundo do trabalho, de outro aqueles que "defendem um modelo de organização e de gestão pública e estatal que resiste às políticas mercadológicas e lutam pela escola pública, gratuita e para todos" (SILVA, AMORIM, VIRIATO, 2004, p.8).

Assim, a legislação do PROEJA resulta desse processo de disputa, suas contradições são expressas nos decretos e apresentam os interesses diferentes desses grupos, além da responsabilidade de articular três campos que tiveram percursos diferentes: a formação geral, a formação profissional e a educação de jovens e adultos. Entretanto, a instituição do PROEJA nos Institutos Federais é um fato que padece de debate, é emergente se tomar e discutir temas sobre a qualidade de vida, a EJA no campo. Assim como também, alternativas pedagógicas que favoreçam a permanência dos educandos no PROEJA.

Desse modo, esta tese apresenta uma reflexão sobre o PROEJA no IFPA Campus Castanhal uma reflexão sobre a alternância pedagógica, uma experiência democrática e alternativa à educação numa perspectiva de uma vida saudável.

2.3 A Pedagogia da Alternância: gênese, história e concepções

As primeiras experiências com alternância pedagógica.

A pedagogia da Alternância foi criada empiricamente por meio de "invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduzia em seus atos, o sentido e os procedimentos da formação", nasceu fora da organização escolar, sem referência pedagógica e teórica, mas foi usada em espaços, que possibilitou os filhos dos agricultores terem acesso à escolarização e ao mesmo tempo atender às suas necessidades, os anseios; ou seja, ter acesso ao ensino formal e o ensino na comunidade em que viviam (GIMONET, 2007, P. 23).

A Pedagogia da Alternância surgiu a partir da ação de mobilização de um grupo de famílias de pequenos agricultores de uma comunidade rural do sudoeste da França por volta de 1935, que insatisfeitos com o sistema educacional buscaram alternativas para o ensino de seus filhos, numa lógica que eles fossem motivados a um ensino que atendessem as suas peculiaridades e suas necessidades, dentre elas a profissionalização em atividades agrícolas, mas na perspectiva da sustentabilidade pessoal visando o desenvolvimento social e econômico da localidade ou região (GIMONET, 1999).

Para Zamberlan (2003), a Pedagogia da Alternância inicia sua história a partir de uma ideia-fato, que ocorre ainda atualmente em muitas localidades e regiões do mundo, o debate de início teve a participação de três agricultores que auxiliados por um padre católico, Abbé Granerau,[11] filho de um pequeno agricultor, que viveu as angústias da época de quem morava no meio rural e sofria com o desinteresse do Estado e da Igreja relativamente às questões do homem do campo:

> "O Estado, através de seus professores e professoras primárias, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente, não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social (GRANERAU, 1969, P. 24 APUD ZAMBERLAN, 2003, P. 26).

A primeira experiência ocorreu em 1935 na localidade de Serignac-Peboudou, um pequeno centro agrícola no sudoeste da França, no Departamento de Lot-et-Garonne, o Padre Granerau junto com alguns agricultores e líderes rurais organizaram um modelo escola, que adotou um procedimento pedagógico diferente, a proposta tinha como âncora a formação por

[11] O Padre Abbé Granerau, nasceu em uma pequena localidade rural em 1884 e morreu em 10 de junho de 1988 e acompanhou parte do movimento da CFR francesa (ZAMVERLAN, 2003).

alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação, de início isso se deu em decorrência ao seguinte fato:

> A origem da experiência foi à atitude de um jovem filho de Jean Peyrat, de deixar a propriedade agrícola do pai para continuar os estudos longe de casa. A escolarização obrigatória findava aos 13 anos, e Yves, no ano de 1934-35 seguia as lições dos cursos complementares, sucessivos ao Certificado de Estudos Primários, saindo de casa na segunda-feira e retomando no fim de semana. Por causa da rejeição do filho de continuar a escola no ano seguinte, o pai Jean Peyrat, agricultor e presidente do Sindicato Rural Comunal, começou a tomar consciência da necessidade de uma formação complementar, para atender às necessidades do filho. Jean Peyrat foi procurar o Padre Granerau, também ele militante no Secretariado Central para as Iniciativas Rurais (SCIR), para ver o que podiam fazer para a educação do jovem. O Padre declarou-se disponível desde que a questão não fosse individual, mas envolvesse também outros jovens do lugar. Após alguns encontros e reuniões com alguns agricultores e o Padre começou na Casa Paroquial, no dia 21 de novembro de 1935, com quatro jovens (Lucien e Paul Callewaet, Eduardo Clavier e Yves Peyrat), um primeiro grupo que permanecia interno durante quase uma semana por mês. E, assim quase sem querer, inicia naquele momento uma experiência original de formação em alternância (ZAMBERLAN, 2003, P. 27).

De acordo com Ribeiro (2008) citado por Moura (2011) no momento de internato esses alunos faziam curso por correspondência e recebiam formação geral, humana e cristã orientados pelo padre. Na propriedade familiar na sua comunidade faziam o trabalho prático depois de três semanas voltavam para o regime de internato; assim nasceu para Ribeiro (2006, p. 2), "a pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado", depois de dois anos dessa experiência, os pais dos alunos se reuniram e construíram uma casa para ser o centro de formação, que para Teixeira (2007) foi denominada de Maison Familiale Rurale (MFR) e a primeira escola recebeu o nome de Maison Familiale de Lanzun, ou seja, Casa Familiar de Lanzun, nome da cidade onde foi construída (MOURA, 2011, P. 10).

Segundo Gimonet (1999) do debate inicialmente dos três agricultores e um padre, resultou na criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR) em 1935, esse movimento culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância. A partir da criação da Maison Familiale Rurale como um espaço de educação, a preocupação dos agricultores foi criar forma para manter um tipo de educação e escola que seus filhos não apresentassem resistência para frequentá-la, porque estas seriam diferenciadas das escolas tradicionais e atenderiam suas reais necessidades; pensaram uma escola, principalmente com destaque para dois aspectos: a responsabilidade compartilhada pelos pais e as forças da sociedade local; o outro aspecto tem a ver com o currículo, foi pensado num tipo de conhecimento sistematizado e no senso

comum, ou seja; os conhecimentos seriam encontrados na escola, e nos espaços fora da escola, na vida cotidiana, na família, na comunidade e foi pensado nos seguintes termos:

> No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE. 2008, p.229).

Depois dessa experiência da primeira Maison Familiale Rurale (MFR) em 1935, foi criada no mesmo município em 1940 uma nova Casa Familiar Rural, com características diferentes da primeira, atendeu moças e enfatizava programa na área de economia familiar, no início de 1950 o movimento das CFR's foi se fortalecendo no aspecto pedagógico e institucional-associativo, na época ganhou destaque o trabalho desenvolvido por André Duffaure[12] que Nové-Josserand[13] chamou de artesão da pedagogia da alternância. A experiência da Alternância Pedagógica chegou à Itália e aconteceram no Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso (CECAT) de Castelfranco Veneto, cidade da província de Treviso e essa experiência se expandiu até o início de 1970, dessa época em diante houve um retrocesso e ocorreu "quase" o desaparecimento das Escolas-Família Rural Italianas. (ZAMBERLAN, 2003).

Atualmente, existem poucos Centros Formativos Profissionais em Alternância[14] na Itália e a maioria está ligada a Instituições filantrópicas, ao poder público regional ou a um sindicato, essa desmobilização tem diversos motivos, de acordo com os argumentos de Zamberlan (2003) dois aspectos chamaram atenção, um foi o êxodo rural, isso, ocorre ainda em muitas regiões do mundo e a gênese da alternância, ou seja; a forma como surgiu a experiência no espaço/tempo. A questão do êxodo rural é apontada a partir da pesquisa

[12] André Duffaure foi Diretor Geral da Union Ntionale dês Maisons Familiales Rurales d' Educaton ET d'Orientation (UNMFREO), membro da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e de outras organizações internacionais. Foi o primeiro que buscou fazer trabalhos de sistematização sobre a Pedagogia da Alternância e participação de pais nas MFR, faleceu em 1997(ZAMBERLAN, 2003).

[13] Nové-Josserand, agricultor que se formou na JAC (Juventude Agrária Católica). É engajado até hoje em diversas atividades sociais. A afirmação De André Duffaure ser o "artesão da pedagogia da alternância" no texto, foi feita no *Congresso Internacional* de Bruxeles-Bélgica, nov. de 2000, na ocasião estavam presentes a maioria dos países que tem CEFFA's (Ibidem, 2003, p. 28).

[14] Os Centros Formativos Profissionais em Alternância que ainda existem na Itália se localizam à região nordeste com 02 (dois) Centros no Veneto; 02 (dois) no Friuli Veneza Giulia; 02 (dois) na Região da Lombardia e os restantes na região Emília Romagna e na região de Marche (Ibidem, 2003, p. 31).

realizada pela Associação Centro Elis de Educação e Trabalho Esporte de Roma; e a experiência da alternância francesa translada à Itália não ocorreu no mesmo molde da CFR francesa, que teve sua gênese a partir da necessidade, envolvimento e a participação dos agricultores franceses, isso favoreceu a continuidade dessa experiência, porque envolveu de fato e de direito os sujeitos do campo; essa foi a diferença da proposta italiana. Entretanto, a experiência da alternância chegou ao Brasil através do Movimento das Escolas–Família Rurais da Itália, apresentando a estrutura político-administrativo nos moldes das Scuole Famiglie Rurali (SFR's) italianas da região do Veneto, mas vinculado aos aspectos pedagógicos oriundos das CFR francesas (ZAMBERLAN, 2003).

A Pedagogia da alternância no Brasil

No Brasil a alternância teve como marco inicial a experiência na Escola Família Rural no Estado do Espírito Santo por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização não governamental fundada em 1968 em Anchieta. O MEPES implantou e disseminou a prática da alternância; foi pioneiro nessa experiência no Brasil, e por seu intermédio foram criadas em 1969 a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta, todas destinadas a atender os filhos de pequenos agricultores rurais. A ação pastoral ligada às paróquias católicas daquela região deu grande contribuição para a experiência inicial da alternância, considerando que essa região do sudoeste do Estado de Espírito Santo comportava uma ampla imigração italiana e a condição de abandono de muitos descendentes de italiano nesse interior, sensibilizou o Padre Pietrogrande, que provocado por essa questão construiu "um projeto-ação", que inicialmente teve um caráter cultural-étnico, uma forma de fazer justiça aqueles italianos e seus descendentes que foram obrigados a sair de sua pátria, após a unificação da Itália e sua reestruturação no final do século XIX (ZAMBERLAN, 2003)[15].

Segundo Pessotti (1978) a Pedagogia da Alternância no Brasil tinha o propósito de atuar sobre o homem do campo naquilo que servia para a sua vida, de acordo com seu interesse, de maneira que trouxesse melhoria cultural, social e econômica. Nesse sentido, a alternância apresentou um percurso dinâmico, com o tempo surgiram diversas experiências

[15] Ressurgimento: como ficou conhecido o processo de unificação italiana na segunda metade do século XIX, foi um elemento central de discussões políticas e historiográficas italianas durante o século XX. Nas reflexões de Antonio Gramsci, em especial, o tema do ressurgimento tem uma importância central na tentativa de explicar o fracasso posterior da burguesia italiana em construir um Estado Moderno nos moldes das outras democracias europeias e o posterior advento do fascismo.

em outros Estados brasileiros, como a Bahia, Minas Gerais, Ceará, Piauí, Maranhão, Rondônia, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Rio de Janeiro, Amazonas e Pará (RIBEIRO, BEGNAMI E BARBOSA, 2002 APUD MOURA, 2011).

Tal como em outros espaços/tempos a alternância no Brasil emergiu fora da academia e fortemente ligada aos movimentos sociais. De acordo com Bourgeon (1979) citado por Queiroz (2004), nos Centros de Formação por Alternância (CEFAS) no Brasil tem evidências de três tipos de alternância:

> a **justapositiva,** que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos destinados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; a alternância **associativa**, que apresenta uma associação entre formação geral e a formação profissional. Porém, apesar de haver relação entre a atividade escolar e profissional, essa relação dá-se como uma simples adição, explica Queiroz (2004). Já na alternância **integrativa**, real ou copulativa há uma compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos, caracterizando uma verdadeira alternância (MOURA, 2011, p.12).

No entanto, a alternância ganhou legitimidade justamente por problematizar o papel da escola rural, e passou a exigir uma organização pedagógica que respeitasse as especificidades e necessidades do homem do campo, sua contribuição nos processos de desenvolvimento rural em bases sustentáveis, com debates em torno da agricultura familiar, da alimentação, da qualidade de vida, das práticas agroecológicas visando a tão desejada sustentabilidade. Desta maneira, é importante compreender a alternância no contexto brasileiro, porque nem sempre esse campo educacional se concretizou plenamente nessa perspectiva, assim é extremante necessário conhecer as histórias, as memórias, os avanços, os limites, as possibilidades, os sonhos e os estudos sobre o tema:

> Analisando o Brasil rural hoje deparamos com uma realidade paradoxal, de um lado a agricultura e pecuária em escala empresarial, moderna, altamente tecnificada, baseada na monocultura e no latifúndio, voltada para o mercado externo, e de outro lado, a agricultura familiar, formada de pequenos e médios produtores relegados quase que ao abandono, em detrimento da prioridade das políticas agrícolas voltadas ao modelo industrial urbano. Por forças das organizações camponesas ligadas aos setores da agricultura familiar esta realidade de exclusão por parte das políticas públicas começa a mudar a partir do final da década de 1990 (BEGNAMI, 2003, p. 22).

Mediante esse cenário, as políticas públicas deveriam atender aqueles que estão em estado de abandono, que tem como base a agricultura familiar, como os sujeitos dos assentamentos, acampamentos, territórios quilombolas, indígenas e demais agricultores que lutam

pela reforma agrária; são os filhos desses agricultores que precisam da alternância pedagógica e de ações efetivas no tocante à educação do campo. Porém, não se pode negar a instituição farta de legislações[16] e algumas políticas públicas educacionais inclinadas a favorecer a educação do campo. No entanto, muitas dessas conquistas foram frutos da resistência e luta dos movimentos sociais do campo, do mesmo modo a educação do campo surgiu da ação de diversos atores sociais que combatiam um ensino alienante e descontextualizado do cotidiano do homem do campo, isso foi um marco entre a educação tradicional, pautada numa epistemologia do conhecimento clássico/humanista e a educação do campo, através da alternância ancorada em outra epistemologia do conhecimento, aquele que se constitui no campo comprometido com a sustentabilidade dos campos (e das cidades).

Atualmente no Brasil as experiências mais renomadas foram as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), bem próxima dessa experiência e com a utilização da mesma terminologia a alternância educativa no meio rural vem ocorrendo nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que totalizando atualmente em 243, principalmente na região nordeste (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE. 2008). Além dessas, existem diversas experiências com a pedagogia da alternância em instituições escolares; na região norte, a Universidade Federal do Pará e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará também vêm trabalhando com a formação da educação para o campo, com experiência em alternância pedagógica.

Embora a pedagogia da alternância venha acontecendo no Brasil há mais de 40 anos, essa proposta pedagógica ainda precisa ser mais discutida nos meios acadêmicos, nas universidades, nos programas de pós-graduação, nos órgãos e instituições técnicas do âmbito federal, estadual e municipal; nos Institutos Federais e principalmente nas comunidades rurais. O mapeamento realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 231) mostra a parca produção sobre o tema, principalmente no Norte e Nordeste, onde estão situadas 100 CEFAS, representando o número mais expressivo de experiências com a pedagogia da

[16] 1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título l, Artigo 3º lV e Seção l – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79; 3) ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, organizado em 1997, pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a UNB – Universidade de Brasília; 4) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998, junto ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; 5) Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Educação Básica - CNE / CEB - nº. 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; 6) Programa Escola Ativa / MEC; 7) ProJovem Campo Saberes da Terra; 8) ProJovem Rural; 9) Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; 10) Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e, por último, 11) PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2012.

alternância no Brasil. Entretanto, esse mesmo número não é expressivo em pesquisa, por apresentar o índice mais baixo: 0,08 trabalho por CEFA, como mostra o quadro 01:

Quadro 01: Distribuição regional das teses e dissertações sobre Pedagogia da Alternância.

Região	**N**	**%**
Sudeste	23	50,00
Sul	8	17,39
Centro Oeste	7	15,22
Nordeste	5	10,87
Norte	3	6,52
Total	46	100,00

Fonte:Teixeira; Bernartt; Trindade (2008, p. 231).

Além das três pesquisas citadas no mapeamento na região norte, a de Silva (2003), Almada (2005) e de Nascimento (2005); encontrei mais três pesquisas vinculadas à pós-graduação da Universidade Federal do Pará, que discutem a Pedagogia da Alternância: a de Márcia Chistina Lopes e Silva (2008), que analisou as relações de gênero na Casa Familiar Rural de Cametá (CFRC), pela ótica da divisão do trabalho, levando em consideração que essa escola tem como ação educativa a Pedagogia da Alternância, que é uma concepção de ensino com uma metodologia que alterna períodos na escola e na família, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade; a de Maria Sueli Corrêa dos Prazeres (2008), que investigou a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá, com o propósito de entende as contribuições da experiência para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos do campo cametaense, onde identificou a proposta pedagógica assentada na Pedagogia da Alternância; a outra pesquisa e mais recente é de Manuela Tavares Santos (2013), que analisa se e como a Pedagogia da Alternância colabora para a integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Castanhal. Problematiza a Pedagogia da Alternância e sua materialização enquanto orientação metodológica de integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais na experiência de formação do Proeja quilombola.

Dessa maneira, esta tese vem somar a este debate, discutindo sobre a alternância pedagógica como uma proposta promissora no campo de uma instituição federal, o IFPA Campus Castanhal. Uma experiência onde a Educação Profissional foi articulada a Educação do Campo, para jovens e adultos filhos de assentados, de agricultores, para o homem do campo; através do PROEJA, um programa gestado no MEC. Mas que ganhou uma dimensão cultural diferente, porque neste caso, o PROEJA foi instituído a partir das necessidades locais e dos sujeitos do campo, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida no assentamento João Batista II, através da alternância no tempo comunidade, com atividades interventivas e da formação integral dos técnicos, que depois de formados poderiam dar retorno à comunidade. Não coloca as ações interventivas do IFPA Campus Castanhal e os retornos esperados, como receita, ou panaceia do mundo, ao contrário, trata-se de reconhecer que o homem do campo tem direito a uma educação para viver de forma saudável; essa é a discussão da tese. Entretanto, é um debate que continua aberto.

Concepções: Alternância ou Alternâncias?

A pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica diferente das que vinham sendo aplicada nas escolas, a alternância favorece ao educando refletir sobre sua realidade e repensar os conhecimentos advindos dessa, no espaço escolar, articulando assim o conhecimento produzido em sua cultura com o conhecimento teórico produzido historicamente e tratados em sala. Desta maneira, os elementos da Pedagogia da Alternância possibilitam uma relação entre os saberes da comunidade do educando com o ensino-aprendizagem de forma significativa. Nesse sentido a escola passa a ser um espaço fortalecido de discussão sobre a vida, as experiências, vai além do seu espaço, pois permite aprender através dos ensinamentos da escola, num diálogo entre tempos e espaços, ou seja; a alternância tem como proposta a integração dos saberes da vida cotidiana e os saberes da escola, pois nessa ação os saberes são interligados através da aprendizagem e interação, onde a:

> Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de período em situação sócio – profissional e em situação escolar. Significa uma outra maneira de aprender, de formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. Significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiência, dando prioridade a experiência familiar, social e profissional. Conduz a partilha do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida (GIMONET, 1999, P. 44).

De acordo com Gimonet (1999) a Pedagogia da Alternância é dentre outras uma alternativa para a educação do campo e de princípio atendeu os Centros de Formação por Alternância (Casas Familiares Rurais), com o objetivo de promover uma educação, formação e profissionalização mais apropriada à comunidade do campo, no sentido de promover também o desenvolvimento local através do agronegócio. Assim ganha relevo o significado de alternância, ou seja; uma forma de aprendizagem e formação pautada na vida cotidiana, que articula a teoria e a prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender num processo que envolve alternância de tempo e espaço, tornando a experiência na escola e no campo significativo (GIMONET, 1999).

As práticas de aprendizagem e formação por Alternância ocorreram em vários espaços e tempos dentro das necessidades dos educandos e sua comunidade, isso evidencia que cada experiência teve sua dinâmica e diversidade de característica. Atualmente, 78 anos após a primeira experiência, os princípios que orientaram a pedagogia da Alternância permanecem, são atuais porque suas características são modernas e atendem as necessidades atuais da sociedade. Porém, essa dinâmica tem dificultado um consenso da conceituação da alternância, considerando que ela abarca diversidades de práticas e com isso ambiguidade ao conceito (LESNE, 1982 apud SILVA, 2003).

De acordo com Queiroz (1997) a pedagogia da alternância não se limita ao tempo na comunidade e na escola, ou seja; ela não é apenas um ritmo alternado, vai muito além; essa alternância envolve um processo educativo com ações desenvolvidas conforme a cultura do espaço, assim na escola o educando pesquisa, compartilha os fatos do cotidiano, estuda em grupo, convive com outros jovens e adultos, participa da vida na escola, ocorre um processo de aprendizagem do conhecimento teórico, mas abrange também a diversão e prática de esporte. Junto a família, em sua comunidade os educandos aplicam o que aprenderam na escola, buscando um diálogo com os pais, vizinhos e desenvolvem atividades que tem haver com os desafios/problemas que ocorre no cotidiano, envolve uma relação que é problematizada por sujeitos e espaços. Nesse sentido:

> A alternância de tempos e espaços de aprendizado vem sendo utilizada como um dos meios para concretizar essa relação. Ou seja, a pedagogia da alternância ou regime de alternância, com todas as suas variações, se coloca como uma possibilidade de relacionar a vida e o ensino de forma crítica, impulsionando formas de trabalho e de formação dos sujeitos (AMARAL, 2013. p.36).

Segundo Ribeiro (2010), a concepção sobre a alternância tem relação com os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições, assim considerados polissêmicos, devido as diferentes maneiras de dar forma ao conteúdo de cada proposta educativa, que na atualidade envolve complexa articulação entre os tempos/espaços de aprendizados pautados em pressupostos metodológicos e orientações pedagógicas num esforço de articular a prática à teoria nos diversos contextos sociais onde ocorre a experiência, de maneira que "a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis" (RIBEIRO, 2010, P. 292).

Entretanto, isso não quer dizer que não ocorram problemas, divergências teóricas e práticas, e limites nessa articulação, pois essa prática educativa carrega uma grande responsabilidade, principalmente, a de contribuir na melhoria de vida da comunidade dos educandos, e isso envolve a consciência de si e da natureza. Nessa perspectiva a alternância tem centralidade no sentido da ação, partindo da prática e indo ao encontro da teoria, ocorrendo em diferentes escalas e apresentando características distintas, mas se configura como práxis educativa na medida em que alia o pensar e o agir, articula a teoria e a prática, a ação e reflexão apresentando uma característica de práxis, numa dimensão coletiva buscando concretizar um projeto social (MACHADO, 2003).

A pedagogia da Alternância pensada nesse desenho deve ser pautada em outra forma de pensar o conhecimento, diferente do tradicional, porque envolve a visão de mundo, do cotidiano, da ação, da práxis, da cultura do sujeito do campo. Uma proposta de aprendizagem e formação nesses moldes deve respeitar o campo do sujeito e suas raízes, ou seja; sua cultura. Desse modo, "a Pedagogia da Alternância enfatiza o respeito à cultura do sujeito do campo; a transdisciplinaridade[17] enfatiza a urgência de cultivar o campo do sujeito." Assim, a educação intercultural e transcultural ganha centralidade na Pedagogia da Alternância, porque respeita o campo do sujeito e sua diversidade (SOMMERMAN, 1999, P. 1). Esses termos são complexos, a interculturalidade[18] é o termo mais apropriado, porque "os termos multicultural e pluricultural significam coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo intercultural significa a interação entre as diferentes culturas", uma educação pensada nessa perspectiva deve ter como enfoque a cultura local, a cultura de vários grupos a nível regional, nacional e internacional (BARBOSA, 1998, P. 14).

[17] Transdisciplinaridade torna-se evidente quando uma área do saber perpassa como uma transversal, abrangendo várias disciplinas num diálogo entre os diferentes campos do saber (BARBOSA, 1998).

[18] O termo interculturalidade implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas (GALINO E ESCRIBANO 1990; ELOSUA ET al. 1994; BARBOSA, 1997, 1998 apud RICHTER, 2003).

2.4 A primeira experiência da pedagogia da alternância com jovens e adultos no IFPA – Campus Castanhal

Por volta de 1999 e 2000 a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal vivia sua primeira experiência com jovens e adultos no Município de Tomé-Açu, através de um convênio firmado entre a Instituição e a *Japan International Cooperation Agency (*JICA), esta associação financiava diversos projetos no mundo todo, com recursos japoneses. Segundo a entrevistada gestora 1(EG1),[19] diretora de ensino na época, o diretor da EAC era o professor Leonardo Unirriro Shinpo, descendente de um agricultor japonês daquela região de Tomé Açu, este diretor era uma das pessoas influentes dentro da JICA, de confiabilidade. Então, ele começou a costurar, um convênio com a JICA, motivado a atender a demanda dos filhos de agricultores da localidade de Tomé Açu. Os agricultores e seus filhos queriam fazer uma agricultura mais natural, preocupados com a questão ambiental do Município, de modo que vinham almejando e solicitando há tempos uma educação de qualidade e formação com qualificação. De acordo com a EG1, o encaminhamento foi a partir de:

> EG1: o Professor Shinpo, conseguiu esse convênio com a JICA, e nós fomos pra várias reuniões com as comunidades, lá no Município de Tomé Açú, e um dos itens do convênio, era justamente o dinheiro pra esse curso, pra uma turma de filhos de agricultores, de um Curso Subsequente Técnico em Agropecuária, não se falava em PROEJA, e nem se falava em PRONERA, era um curso pra jovens que já tinham concluídos o 2º Grau. Que estavam lá como seus pais, trabalhando, preocupados com essas situações do Município. E nós, quando começamos a trabalhar pra formatar este Curso, das visitas que nós já tínhamos feito, eu ia como Pedagoga e Diretora, além de mim, ia a Psicóloga, ia toda uma equipe prá ali, já organizando esse Plano de Curso. A gente começou a perceber, que nós não poderíamos fazer um Currículo igual ao daqui, o nosso Curso aqui, era muito tecnicista, voltado para uma agricultura mecanizada, uma agricultura ainda do Sistema da Metodologia do Sistema Escola Fazenda, e o Sistema Escola Fazenda, bebeu nas Fontes da Revolução Verde. O nosso curso, eficiente prá época, formou excelentes técnicos, que até hoje estão aí. Mas a gente percebeu que não era isso que eles queriam, eles queriam uma agricultura, eles diziam mais justa, mais natural, mais preocupada com o meio ambiente.

Para a realização do curso foi necessário estabelecer outras parcerias, além da Escola Agrotécnica de Castanhal e a JICA, no caso foi a EMBRAPA, que entrou com o espaço para o funcionamento do curso em sua sede na própria localidade e também com os recursos humanos. O Professor Shinpo formou uma Comissão de Implantação do Curso, depois do convênio estar todo ajustado, assim foi pensado um curso em que os filhos dos

[19] Entrevista realizada no IFPA- Campus Castanhal no Bloco C da Graduação, em 13 de agosto de 2013.

agricultores estudassem e pesquisassem no seu próprio habitat. Foi nesse momento, de acordo com a entrevistada EG1, a comissão envolvida ouviu falar em pedagogia da alternância:

> a gente podia fazer uma forma que eles estudassem e pesquisassem o seu próprio habitat, só que a gente não sabia como era o nome disso na época, eu me lembro que o Professor Ferreira... chegou com um livro no grupo, na comissão, e disse: olha, vocês tem que ler esse livro, porque é isso aqui que a gente tem que trabalhar lá, que é justamente Alternância Pedagógica, foi a primeira vez na minha vida, que eu vi este nome, nós fomos estudar a tal da Alternância e fizemos esse curso lá. Esse curso, ele foi o Marco das nossas mudanças aqui, que nos fez enxergar, que a Educação que nós prestávamos aqui, para esses jovens que vinham de tão longe pra cá, tinha que ser sensível às suas particularidades do campo. Na época éramos poucas, assim, eu a psicóloga (Jussara) fomos para Tomé Açú e fizemos a seleção dos jovens através de entrevista e uma redação: Porque quero fazer este curso? [...] e, nós começamos o Curso.[20]

Segundo a **entrevistada EG1** (2013), com o término da gestão do professor Shinpo, deixou de ser diretora de ensino, a instituição passou por uma intervenção, mas trouxe algo de bom, veio como interventor o Professor Antônio Cardoso, um expert na Educação do Campo, nos assentamentos, e "nessa questão da Alternância Pedagógica, da Agricultura Familiar, nessa Metodologia, vamos dizer, nessa Pedagogia do Campo". De acordo com a entrevistada, o Professor Antônio Cardoso procurou conhecer a instituição e também o que estava acontecendo no ensino em Tomé Açu e deu continuidade ao projeto que já havia começado, com ações em favor da educação no campo. A entrevista, uma pedagoga e uma psicóloga realizaram a seleção dos alunos para ingresso no curso através de entrevista e redação, com pergunta do tipo: Por que eu quero fazer esse Curso?

Essa experiência em Tomé Açu foi um marco inicial da instituição com experiência de jovens e adultos, mas não foi uma educação de jovens e adultos pautada na relação com os movimentos sociais. Nesse período teve a intervenção e professor Cardoso convidou o entrevistado EG2, que havia terminado o doutorado para participar da Gestão, por que este tinha experiência com a parte técnica do campo. Segundo o entrevistado EG2, resistiu ao convite, mas depois resolveu somar à equipe e ajudar do ponto de vista mais da gestão. Então, começou o trabalho como diretor de ensino em 2005.

De acordo com o **entrevistado gestor 2 (EG2),** nessa época coincidiram várias ações, a experiência de Tomé Açu; a Escola Família Agrícola de Marabá, esta última tinha um curso técnico em agropecuária em parceria com a Universidade Federal do Pará, mas a

[20] Entrevistada EG1, entrevista realizada no IFPA- Campus Castanhal no Bloco C da Graduação, em 13 de agosto de 2013.

Universidade não pode certificar porque não trabalhava com ensino técnico. A Universidade procurou a Escola Agrotécnica para a certificação, encaminhou um documento solicitando o parecer sobre as certificações para a diretoria de ensino, onde o entrevistado ocupava o cargo de diretor, este deu o parecer favorável e submeteu ao diretor da instituição na época e foram aprovadas as certificações da turma de Marabá.

> EG2: O diretor da Escola Federal Agrotécnica decidiu pela certificação, ele falou: "nós vamos certificar, mas vamos participar do projeto". Foi aí que uma equipe de professores, pedagogos foram fazer um curso de treinamento em Marabá, teve uma semana pedagógica, foi discutido essa lógica de educação de jovens e adultos no foco dessa área de formação profissional. [21]

Segundo o EG2, a partir desse evento, a instituição começou a ter aproximação com o movimento social e este começou a pressionar a instituição para criar um curso de jovens e adultos. A instituição começou a discutir a criação desse curso; porém, nesse momento (2006) os movimentos sociais entraram em uma situação conflituosa entre eles e com a instituição, porque antes era praticamente um MST e aí começou a se dividir internamente em três, quatro, principalmente na região norte do Estado do Pará.

> EG2: [...] saíram alguns membros do MST para criar a FETRAF, e nesse momento, a gente estava criando um curso do PRONERA, os dois movimentos começaram a disputar o projeto, a instituição chamou para uma reunião e disse: olha aqui é público, atende a todos independente da posição política, vocês tomem uma decisão e retornem aqui conosco. Aí eles recuaram um pouco, mas a decisão era que ficasse um coordenador político com a turma, o PRONERA garantiria o pagamento desse coordenador. O qual foi indicação da FETRAF, mas se alguém do assentamento fosse selecionado ligado ao MST e quisesse fazer o curso não tinha restrição, a instituição não abre pra B ou C, é pública. Foi determinado um edital pra tais assentamentos, quem quisesse ou desejasse concorrer e comprovasse que era assentado poderia ser aluno do curso.

O **entrevistado gestor 3 (EG3)** disse que quando entrou na instituição já havia iniciado um debate entre o MST e a Instituição para constituição de um projeto de Técnico em Agropecuária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para Assentados da Reforma Agrária. Então, no primeiro momento do projeto foi coordenado pelo professor Cícero e depois o EG3 foi convidado para assumir a coordenação do projeto.

> EG3: [...] então a minha relação com a educação de jovens e adultos aqui no Campus Castanhal, ela na verdade se confunde um pouco com o inicio da educação de jovens e adultos aqui no campus, no inicio de 2006 e

[21] Entrevista concedida em 15 de agosto de 2013, às 11:30 h. em sua residência em Castanhal.

> efetivamente a gente começou a trabalhar com esse debate, da educação de jovens e adultos, vamos dizer assim nessa perspectiva, com filhos de agricultores. A gente aprovou o projeto do PRONERA e foi mais ou menos no mesmo período que culminou com o debate é da nova legislação federal de ensino, então que saiu em 2005, [...] nesse período de 2005 foi quando a gente começou a discuti também a questão da legislação sobre a educação de jovens e adultos para as instituições da rede é federal é de ensino profissional onde no primeiro decreto lá dizia que a gente tinha que ter 10% das nossa vagas dedicadas a educação de jovens e adultos. Então aqui, qual foi a discussão que a gente fez? A maioria das escolas agrotécnicas na época os próprios CEFET'S optaram em ter turmas noturnas para a EJA, foi o caso aqui do próprio CEFET, o caso de outras instituições inclusive Agrotécnicas que proporão turmas noturnas. Como nós tínhamos relação com MST decidimos fazer a nossa turma em alternância pedagógica e numa perspectiva que os estudantes pudessem permanecer aqui um período e um período na comunidade. [22]

De acordo com o EG3**,** esse momento foi um período importante até de mudança institucional, de uma série de questões do ponto de vista curricular do instituto, porque foi um período em que começou o debate sobre o ensino integrado na instituição e paralelo a isso aconteceu também a discussão sobre a forma de operacionalizar a educação de jovens e adultos. Ocorriam várias ações paralelas, as coisas foram acontecendo e boa parte dessas mudanças ocorreram a partir da relação que a instituição começou a estabelecer com a Universidade Federal do Pará (UFPA), em especial com o grupo de pesquisa do Centro de Educação, onde alguns pesquisadores discutiam a questão da Educação do Campo. De acordo com o entrevistado EG3, tudo isso foi formando novas perspectivas curriculares, enfim, nesse novo desenho todos sentiram que era preciso buscar uma formação que atendesse às necessidades da Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos e a alternância pedagógica. Nesse sentido,

> a escola na época criou algumas condições para a capacitação, então trazíamos muita gente para a instituição, [...] é, nós fomos visitar a experiência de Marabá na Escola Família Agrícola de Marabá, que já tinha uma experiência com organizações sociais na formação de técnicos em agropecuária, visitamos também a experiência de Altamira, que era semelhante, paralelo a isso, em 2006 começou um programa chamado Saberes da Terra, que foi um programa que também ajudou muito a instituição compreender essa discussão da Educação no Campo, da alternância, do ensino integrado, então tudo isso foi se juntando para ajudar a construir o projeto, vamos dizer assim do primeiro EJA do instituto, é isso.

[22] Entrevista concedida em 13 de agosto de 2013, às 18:30 h. no IFPA Campus Castanhal.

O entrevistado gestor 4 (EG4) contribuiu bastante com a experiência do PRONERA e do PROEJA, como gestor possibilitou junto com toda a equipe a formação para os profissionais da instituição buscando romper com o predomínio da lógica da produção, a partir do princípio de uma formação cidadã para todos os profissionais. Segundo ele, vivenciaram uma experiência muito interessante, que teve como marco primeiramente o PRONERA, que segundo o entrevistado foi **a primeira experiência da rede federal**, na antiga **Escola Agrotécnica Federal de Castanhal no Pará**, momento em que começou a presença dos movimentos sociais nesta escola, hoje Instituto Federal:

> A primeira experiência interna foi a nossa, faziam fora com convênio com outras instituições. Mas nós, naquela época em que foi aprovado o PRONERA pelas universidades aqui do Pará. O piloto foi a Universidade Federal do Pará e Universidade Federal da Paraíba que já tenha uma experiência muito interessante na educação do campo. Com o avanço e fortalecimento da educação do campo, a Universidade Federal do Pará aprovou o PRONERA. Só que o PRONERA não poderia ser certificado pela Universidade Federal do Pará, porque ela não trabalhava com ensino técnico, então nós da rede federal das Escolas Agrotécnicas ficamos responsáveis pela certificação, e aí o MEC fez esse convênio como Escolas Agrotécnicas. As universidades trabalhavam o curso técnico que era o de Educação na Reforma Agrária que é o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), mas a certificação era nossa. Trabalhamos desde a formação dos formadores e também pra gente era interessante ter uma experiência piloto de não só certificar, mas também ter essa experiência, de qual seria essa formação. Depois, aprovamos o PRONERA com o INCRA com 40 educandos, e aí, é nesse sentido que a gente teve uns embates muito grandes. Porque, imagine você, pela história que a gente já colocou aqui de que eram as Escolas Agrotécnicas e aí você trazer movimentos sociais pra dentro da instituição e começar essa integração dentro da própria escola, nos tivemos dificuldade, porque o que se colocava nos corredores era que nós estávamos trazendo os invasores pra dentro da instituição, ou seja, muitos diziam; acabaram de invadir a escola agrotécnica. O MST acabou de invadir a Escola Agrotécnica. E a gente dizia: bom, se ele vai invadir e for pro bem da sociedade, que faça isso. Mas a gente sabia o que tava fazendo. A experiência piloto de trabalhar com os movimentos sociais foi com o PRONERA. Essa experiência foi exitosa tendo em vista que alunos do PRONERA, vários que saíram daqui, já entraram na universidade, nos cursos superiores de Biologia, curso de Agronomia, Tecnólogo de Aquicultura, nós mesmos, inclusive, temos alunos que vieram do "Saberes da Terra" que entraram na turma do PRONERA e que hoje e que hoje estão fazendo a graduação em Agronomia, e outros estão fazendo na Universidade Federal do Pará, na Universidade Federal Rural da Amazônia. [23]

Segundo o EG4 a instituição ao longo dos anos tinha trabalhado bem o slogan "nós é federal", mas mediante esse novo momento, houve todo um esforço de estabelecer

[23] Entrevistado EG4, entrevista concedida dia 15 de agosto de 2013, às 9:30 h. no IFPA Campus Castanhal.

relações e socializar o espaço da Escola Agrotécnica com os movimentos sociais, já que a sociedade não tinha inserção e nem participação na escola. Assim, a instituição ao adotar outra postura, procurou transpor os muros da instituição, em diálogo com a sociedade. De acordo com o entrevistado EG4:

> [...] o PROEJA nasce na perspectiva da gente dar continuidade ao trabalho que a gente tinha iniciado com o PRONERA, porque o PRONERA enquanto projeto precisava de aprovação. Não queríamos perder o vínculo com os movimentos sociais. Nessa perspectiva, começamos a estudar qual o mecanismo que permitiria uma seleção específica para aquela comunidade, foi quando começamos a trabalhar com o PROEJA, [...][24]

2.5 O PROEJA e a Pedagogia da Alternância na perspectiva do IFPA Campus Castanhal

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2005 o Campus Castanhal firmou convenio com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e movimentos sociais e sindicais do Estado: MORIVA (Movimento dos Ribeirinhos e Varzeiros de Abaetetuba, FETRAF (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar), FETAGRI (Federação dos Trabalhadores e Trabalhadores na Agricultura), ARCAFAR (Associação das Casas Familiares Rurais do Pará), visando a certificação de Cursos de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia nas regiões Sudeste e Transamazônica, além do inicio de uma turma nas dependências do Campus Castanhal. “Estes cursos tiveram apoio do PRONERA (Programa Nacional de educação da Reforma Agrária)”.[25]

Todos esses fatores, inclusive o PROEJA, deram condição para a escola ir à comunidade e fazer uma seleção específica, que atendesse também os filhos dos agricultores, o que não seria possível pelo processo seletivo normal, porque a demanda de alunos é composta não apenas pelos da capital do Pará, mas também de outras cidades, eles vêm preparados por cursinhos específicos e aqueles alunos da educação rural, de escolas multisseriadas, dificilmente terão condições de competir com esses alunos; por exemplo, os que vem dos cursinhos de Ananindeua, dentre outros:

---

[24] Entrevista concedida dia 15 de agosto de 2013, às 9:30 h. no IFPA Campus Castanhal.

[25] Plano do curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico (PPC Agropecuária PROEJA) 2013, p. 9.

> Vocês sabem que em Ananindeua tem um cursinho que prepara pro Instituto Federal do Pará, então eles preparam especificamente pra isso. Então os alunos ribeirinhos, esses rapaz jamais vão ter condições de competir com eles para adentrar à instituição. Então, trabalhamos nessa perspectiva, de inserção desse povo, que realmente nunca teve as condições reais do campo e escolas multisseriadas, com uma educação profissional de qualidade ou adentra um a instituição de qualidade. O interessante é que o projeto piloto disso foi o PRONERA (EG4).

A entrevistada gestora 5 (FG5) acompanhou e foi supervisora pedagógica na época da turma do PRONERA, um projeto feito junto com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadores na Agricultura - FETAGRI, a partir desta turma surge enquanto demanda local o curso do PROEJA, ou seja, a primeira turma do PROEJA teve como alunos os oriundos do PRONERA, oriundos de assentamentos rurais, dentre eles, os do Assentamento João Batista II. Esta turma do PROEJA foi custeada com as verbas do PRONERA justamente para atender esses alunos, por isso a primeira turma do PROEJA no IFPA Campus Castanhal ficou conhecida como PROEJA do PRONERA,

> EG5: [...] nessa turma eu trabalhava no acompanhamento pedagógico o professor Romier era o Coordenador Geral do Curso, então desde de lá, o meu vínculo com o PROEJA começou, nesse momento foi quando a gente começou a primeira turma que a gente teve o recurso do PRONERA, a gente chama ela de PROEJA do PRONERA, porque teve todo esse apoio do PRONERA, foi feito todo um projeto, o Romiê estava na frente junto com o Fernando, com o auxilio do professor Cícero fizeram esse projeto, junto com o pessoal do assentamento que queriam a FETAGRI. Eu era Coordenadora de Supervisão Pedagógica do Curso no finalzinho de 2006, passamos 2007, 2008 essa turma concluiu em 2010. [...] A instituição continuou ofertando o PROEJA, aí o foco já mudou. A primeira turma foi de assentados, a segunda foi alunos oriundos do PROGRAMA SABERES DA TERRA a gente já fazia a certificação deles do ensino fundamental nos municípios do PROGRAMA SABERES DA TERRA, aí a gente fez o ingresso deles para cá, para o Curso Técnico em Agropecuária na modalidade do PROEJA e desde de lá, temos ofertado uma turma todo ano, depois passei um tempo sem estar aqui na Coordenação de Ensino, no setor de estágio, mais voltei a parti de 2011 de novo pra Coordenação de Ensino, continuo o meu trabalho aqui com o PROEJA. Mas na época em que teve aquela especialização do PROEJA no CEFET em Belém, foram várias pessoas daqui, eu fui uma das pessoas, fiz essa especialização lá, justamente para dar suporte ao curso do PROEJA que estava iniciando aqui, na época Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.[26]

[26] Entrevistada Gestora 5 (EG5) Entrevista em 13 de agosto de 2013, às 14:30 na Coordenação de Ensino no IFPA Campus Castanhal.

De acordo com os entrevistados G1, G2, G3, G4, e G5 o PROEJA teve início no segundo semestre de 2006 em setembro com o apoio do PRONERA, tendo a primeira turma com alunos oriundos concluintes do ensino básico fundamental, assentados da reforma agrária dos assentamentos próximos a Castanhal. Dentre tantas especificidades deste programa no IFPA Campus Castanhal, o que chama atenção é que o PROEJA atende às necessidades locais e públicos específicos. Então, depois da primeira turma o PROEJA do PRONERA, foi ofertada a segunda: o PROEJA para os egressos Saberes da Terra (2009), depois o PROEJA Quilombola (2010), Saberes da Terra e Agricultores Familiares Tradicionais (2011), Saberes da Terra (2012), PROEJA Agroextrativista, com um público de quatro municípios da ilha do Marajó (2013).

O referido curso do PROEJA no IFPA Campus Castanhal priorizou vários aspectos nesse processo de formação dos educandos, como o envolvimento destes, porque participando, aprendendo fazendo, assumindo responsabilidades e desafios, a formação também seria oriunda de toda uma ação de convivência, de partilha, de vivência, do coletivo, ou seja; uma experiência onde o(a)s educando(a)s construiriam sua organicidade na prática orientada por trocas de experiências, intercâmbio cultural, pautado na formação ética e moral de novos sujeitos sociais. Assim, nesse processo a relação escola e comunidade em regime de alternância foi um elemento estratégico visando à permanência dos educandos no curso, este ganharia outra visualidade, um espaço de discussão, estudo e problematização das questões cotidianas da agricultura familiar e da vida no campo.

O regime de alternância é um dos elementos constitutivos do projeto do referido curso, a alternância garantiria que os alunos ficassem um tempo na escola e outro na comunidade de origem, convivendo e se possível trabalhando no campo, ou seja, o educando teria acesso à escola e todas as suas atividades e outro momento na comunidade, no assentamento sem abandonar sua cultura, sua família e produzindo para seu sustento. Essa metodologia é conciliadora de interesses tanto da parte da escola como do educando e sua comunidade, pois possibilita a interação entre os saberes adquiridos durante cada tempo. De acordo, com o PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal, essa pedagogia foi pensada em alternância dos tempos e espaços de formação da seguinte forma:

> A Pedagogia da Alternância constitui-se numa inovação pedagógica para a formação de jovens agricultores(as) através da alternância de tempos, espaços e atividades educativas, sendo o calendário letivo organizado de

> forma alternada entre períodos de Tempos Escola e Tempos Comunidade. Ela permite aos jovens alternarem período de vida de estudo e trabalho na escola e com a família na propriedade rural (lote), buscando assim desencadear um processo formativo desenvolvido na relação-interação escola, família e comunidade. Além disso, a metodologia da alternância possibilita uma formação integral [humana e profissional] dos jovens, visando incentivá-los e qualifica-los profissionalmente para o trabalho técnico com a produção agrícola familiar. A alternância educativa consiste no processo de alternar e integrar momentos de formação nos tempos-espaços da própria escola [atividades de estudo, oficinas pedagógicas, sessões de vídeo, palestras, visitas, experimentação agrícola, etc] e nos tempos-espaços das comunidades [experimentações, diagnósticos, estágios, leitura, etc]. Ela permite aos jovens alternarem período de vida de estudo e trabalho na escola e com a família na propriedade rural (lote), buscando assim desencadear um processo formativo desenvolvido na relação-interação escola, família e comunidade. Além disso, a metodologia da alternância possibilita uma formação integral [humana e profissional] dos jovens, visando incentivá-los e qualifica-los profissionalmente para o trabalho técnico com a produção agrícola familiar. O tempo escola é cumprido em regime de internato, permite aos jovens experiências de cooperação e vivência comunitária, o estudo teórico-prático, a experimentação agrícola, etc. No período de comunidade, os jovens pesquisam o funcionamento do meio familiar e comunitário, na busca de construir o diagnóstico da realidade em que vivem, considerando várias dimensões da mesma [histórica, econômica, cultural, social, ambiental, política, etc]. Neste período os jovens desenvolvem ainda as atividades produtivas familiares, momento em que pode experimentar na prática os conhecimentos construídos no processo escolar, buscado ampliar o aprendizado teórico. [27]

O IFPA Campus Castanhal fez todos os esforços para a instituição do PROEJA, adotou a alternância pedagógica e operacionalizou ações planejadas para concretizar a alternância do tempo escola e tempo comunidade, onde foram fundamentais:

1. ***O plano de formação.***
2. ***A pesquisa participativa (elaboração do diagnóstico).***
3. ***Temáticas Geradoras e quadro do tema gerador.***
4. ***Plano de estudo, pesquisa e trabalho.***
5. ***Cadernos pedagógicos.***
6. ***Visitas de estudo.***
7. ***Grupos de estudo e vivência pedagógica – GEVP.***
8. ***Projeto de produção agroecológico.***
9. ***Intercâmbio.***
10. ***Estágio Profissional.***

[27] Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal-2013, p. 16.

O ***Plano de Formação*** contemplou os saberes e todos os procedimentos que nortearam o curso, incluindo os conhecimentos escolares, temas dos planos de estudos, as visitas, os cursos, as palestras, os estágios, tudo o que tinha relevo para o processo de formação em cada ciclo pautado na prática da interdisciplinaridade. No IFPA, Campus Castanhal, existe um espírito de organização, nessa postura foram organizados os planos, tornando-se visível um belo trabalho, que se evidencia na prática, nos planejamentos, ou seja, elas fazem os planos numa dimensão técnica, e fizeram o planejamento pautado numa ética de compromisso com uma educação de qualidade e de melhorias na vida dos educandos. Desta forma, o planejamento é algo significativo, um processo de tomada de decisão sobre a ação, busca equilíbrio entre meios e fins num processo de reflexão, de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos, onde tem toda uma preocupação; com para onde ir e como chegar lá, um processo de análise crítica (LOPES, 1995).

Nessa perspectiva o Plano de Formação apresenta duas lógicas de ações vivenciadas em momentos alternados:

> uma é representada pela experiência de vida dos(as) jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais e profissionais, dentro do ambiente local e regional, tudo captado pelo processo de pesquisa; a outra, é constituída dos aspectos escolares formais, relacionada ao aprendizado [apreensão e reelaboração] teórico-prático dos saberes científicos historicamente construídos e sistematizados. O Plano de Formação é a expressão de uma política, dentro de um ciclo-período, constituindo-se em um contrato entre os jovens em formação e os parceiros da formação (pais, educadores, colaboradores, orientadores de estágio e entidades/instituições parceiras). O Plano é formado das finalidades da formação, do reconhecimento de uma situação pedagógica com ritmos e instrumentos apropriados, visando valorizar, ampliar e certificar os conhecimentos construídos/adquiridos pelos jovens.[28]

O Plano de Formação é fundamental porque ele comporta todas as amarras e intenções que podem facilitar as ações dos momentos alternados e vivenciados pelos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, ele é a expressão do curso.

A ***pesquisa participativa*** é o instrumento para coleta de dados, que possibilita fazer um inventário e diagnóstico da condição sócioeconômica e ambiental, favorecendo uma análise destes aspectos que podem caracterizar a vida do educando e seu cotidiano na

[28] Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal-2013, p. 17.

comunidade permitindo definir saberes, os temas geradores, a programação educativa do tempo escola, e os projetos possíveis de serem desenvolvidos durante a formação dos educandos. De acordo com o PPC do Curso (2013, p. 18) esta ação envolve as seguintes etapas:

a) Diagnóstico sobre perfil sóciocultural e econômico, dos campos de interesse e dos níveis de aprendizagem dos educandos;

b) Encontros e entrevistas com as famílias envolvidas no projeto e abrange o levantamento de informações sobre os seguintes aspectos: agropecuário, sócioeconômicos, culturais e outros, segundo necessidade da comunidade;

c) Encontro, estudos e debates com os parceiros – movimentos e organizações sociais locais – para acessar os dados sobre as regiões e assentamentos das comunidades dos educandos e refletir sobre os aspectos relatados anteriormente;

d) Análise dos resultados, realizada em conjunto pelos (as) educadores (as) e associação;

e) Síntese dos resultados obtidos e construção de mapas de dados da turma e das comunidades.

Após a pesquisa participativa, são tratadas **as *temáticas geradoras e o quadro do tema gerador,*** os quais emergem a partir de um debate que tem como referência o inventário de questões que caracterizam a vida dos educandos e os problemas existente em sua comunidade. Nesse momento o respeito e a escuta por parte do docente e discente é fundamental, porque embora o educador seja o estudioso da pedagogia da alternância, domine as técnicas para a agricultura familiar; o aluno tem um saber, ele também sabe sobre essa cultura porque ele vê no cotidiano a prática dos pais e de outros assentados. Então nesse momento é fundamental o educador ouvir o educando e demonstrar outro saber, que é: [...] aprender a escutar. É interessante isso! Como é que você quer falar se você não escuta? Quer dizer, no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar (FREIRE, 2004, P. 157). Então, após a pesquisa, quando os educandos retornam à escola, ocorre uma escuta das ações, das experiências, respeito às falas e socialização das observações ocorrendo da seguinte forma:

> As temáticas geradoras estão ligadas à realidade sócio-ambiental em que vivem as famílias e a comunidades; ligadas às estratégias de produção material e imaterial que sustentam suas existências e à perspectiva da formação profissional que a ênfase exige. As temáticas se colocam como referencia para as atividades e reflexões de cada etapa de formação,

> permitindo a organização dos conhecimentos escolares por afinidade temática e relacionando os saberes científicos a serem trabalhados a cada momento da formação profissional. A cada Tempo Comunidade se relaciona uma pesquisa de campo a ser realizada pelos jovens. No retorno ao Tempo Escola os dados levantados por tal pesquisa são organizados e socializados em uma plenária da turma, esses dados e as reflexões construídas pelos jovens durante o debate [principalmente as mais polêmica e/ou que revelaram uma compreensão fatalista/de senso comum dos educandos sobre a situação pesquisada] são tomados como os elementos que irão compor o Quadro do Tema Gerador. [29]

O ***quadro do tema gerador*** vai além da apresentação de síntese da sistematização da pesquisa, reflete a produção do conhecimento emergente de uma relação problematizada entre os saberes do educador, do educando e da comunidade. "O processo de aprender, o processo de ensinar, são antes de tudo, processos de produção do saber, de produção do conhecimento, e não de transferência de conhecimento" (FREIRE, 2004, P. 135). Assim, o quadro do tema gerador torna-se referência para a organização das atividades pedagógicas pautadas na interdisciplinaridade, numa reflexão crítica de forma circular, porque são saberes que ocorrem em momentos diferentes que vão ganhando uma circularidade,[30] que chega até ser difícil de dizer de onde começou a emergência da produção do saber, mas sim que aconteceu em vários momentos e que se conectaram, que foram reelaborados os aprofundados pelo conhecimento sistematizado.

O ***plano de estudo, a pesquisa e trabalho*** foi organizado pelos educadores e a equipe pedagógica, o plano contém um roteiro de atividades e revela a preocupação de conhecer a cultura do educando em conexão com a cultura da escola, "mas sobre tudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: [...] a verdade do ponto de vista da minha compreensão, está é na relação entre as duas" (FREIRE, 2004, P. 75). Desta maneira:

> se constitui no roteiro das atividades de campo a serem realizadas pelos educandos(as) durante cada Tempo-Espaço Comunidade, sendo composto por atividades de estudo (leitura teórica ou literária), de pesquisa (levantamento de dados relacionados ao enfoque) ou trabalho (experimentação de alguma prática agrícola, etc). No que tange a pesquisa, essa se faz tomando como objeto a realidade vivenciada por cada educando(a) junto a sua família e comunidade e buscando a constituição de um processo de reflexão sobre a realidade e demandas reais da agricultura

[29] Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal-2013, p. 18.
[30] Para saber mais ler Mikhail Bakhtin. A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo Hucitec; Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1996.

> familiar da região em que o educando vive. Tendo como referência os enfoques temáticos previstos na matriz curricular, as sessões Tempo-Espaço Escola serão organizadas buscando o estudo sobre determinado tema central e a pesquisa dos educandos (realizado a cada Tempo-Espaço Comunidade) se colocará como a principal fonte das informações/dados (questões motivadoras do debate/reflexão) que orientarão às atividades de estudo teórico-prático durante cada Tempo-Espaço Escola. [31]

A constituição do plano de estudo e as orientações à pesquisa aparecem bem definidas no PPC do curso ofertado pelo programa, quanto as problemáticas a serem pesquisadas, os objetivos, a metodologia e os recursos de cada momento de pesquisa. Entretanto, existem lacunas quanto ao trabalho, como aquele que poderia ser uma experimentação de uma prática agrícola nos assentamentos, este foi apenas citado no tópico **6.2.4** ***Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho*** do plano. O trabalho, ou prática da agricultura familiar no assentamento, seria a grande contribuição do PROEJA para essas comunidades. O plano de Estudo "[...] tem por objetivo, através de um trabalho de animação do monitor fazer emergir o conjunto dos pontos a serem estudados sobre o tema proposto" (GIMONET, 2007, p. 35). Assim a Pedagogia da Alternância ao ser inserida num instituição que atende uma demanda rural, principalmente de comunidades de assentados deve trabalhar os conteúdos básicos, desenvolver conteúdos, metodologias e currículos conforme a necessidade dos educandos e de sua comunidade, de forma a auxiliar as famílias de agricultores na melhoria do trabalho com a terra e com os animais, o que vai resultar na melhoria de qualidade de vida desta população, além de contribuir como um auxílio às necessidades do meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Essa preocupação é o foco desta tese, que busca responder como o PROEJA contribuiu na prática para a melhoria de vida no Assentamento João Batista II? Questão que é tratada com mais ênfase nos próximos capítulos.

Embora todos esses elementos tenham sido pensados como forma de se efetivar a alternância pedagógica nos tempos e espaços de formação dos assentados, estas ações foram articuladas aos princípios que já vêm sendo adotados no Brasil, onde:

> Tal princípio repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim

[31] Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal-2013, p. 20.

> como a perspectiva de desenvolvimento comunitário rural são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico das experiências brasileiras de formação em alternância (SILVA, 2009. p. 1).

Desta maneira, o IFPA campus Castanhal, propõe a utilização dos ***Cadernos Pedagógicos,*** não se trata de caderno de texto informativo ou técnico, mas se constituem em um material didático adaptado à alternância e a ser utilizado para sistematização de um conhecimento crítico sobre a sua comunidade, apontamento sobre os estudos dos aspectos teórico-práticos ligados à agricultura e à formação geral, anotações de reflexões sobre o cotidiano, ou novos elementos para discussão e análise no espaço escolar. É um instrumento diferente do antigo caderno de anotações conhecido ao longo dos anos utilizados nas instituições escolares, nessa proposta ganha outro significado, torna-se o espaço onde o educando pode expressar sua opinião sobre sua prática, sobre o tema abordado, produzindo novas informações e registro da memória de sua formação, evidenciando os seguintes elementos: "o diagnóstico do lote da família; o projeto de intervenção e melhoria do lote; a proposta de gestão da economia familiar; o relato dos estágios". [32]

As ***visitas de estudo e os Serões,*** são dois aspectos que compõem esse processo. As ***visitas*** às comunidades permitem o acompanhamento das ações desenvolvidas no tempo comunidade e a observação da operacionalização do Plano de Estudo, da pesquisa, do trabalho prático voltado para a agricultura familiar. Além de ser matéria-prima para os relatórios, estes deveriam apontar os avanços e as dificuldades na execução dos mesmos. Como também possibilitar rever ou redefinir ações. Os ***Serões*** são as atividades noturnas como reuniões, palestras, aulas e filmes, com a intenção de integração, pois deviam envolver todos os atores da escola e da comunidade. Esse momento seria o ideal para a instituição escutar os assentados, suas necessidades e avaliar o até que ponto realmente o PROEJA atuou na comunidade através da alternância, não apenas como espaço de formação, mas em ganhos na qualidade de vida dos assentados. Entretanto, os serões ficaram restritos ao espaço escolar.

Os ***Grupos de Estudo e Vivência Pedagógica*** *(GEVP)*, nessa ação, os educandos se organizam em equipes e escolhem um coordenador, que deve representar a equipe nas reuniões de Colegiado de Curso, formado ainda pela equipe de educadores e coordenadores do projeto e da escola. Assim, "participam da gestão," da avaliação do processo, exercitam a auto-avaliação e decidem os encaminhamentos de cada sessão tempo-espaço escola. Também

[32] PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal-2013, p. 20.

tem a proposição de troca de experiências, relatos de história de vida e diálogo-reflexão sobre relações humanas,

> busca-se através dos GEVP estimular a auto-gestão, a autonomia intelectual e o exercício de práxis (ação-reflexão-ação) entre os educandos(as), tendo como objetivo principal incentivar entre estes a assunção da condição de sujeitos de sua própria formação e de colaborador na formação dos companheiros(as), condição que exige dos educandos(as) a consciência de como o processo de formação está proposto a acontecer e uma prática que se faça de forma autodisciplinada, responsável, propositiva e solidária. Espera-se que, através dos grupos, os educandos(as) desenvolvam capacidades de auto-organização, autoformarão, companheirismo e a prática coletiva de estudo, produção, sistematização e socialização do conhecimento.[33]

O ***Projeto de Produção Agroecológico*** comporta as atividades de experimentação agropecuária e agroflorestal, propõe a relação entre teoria e prática de forma não dicotômica, sua problematização é pautada no sentido marxiano da práxis, onde o trabalho é tomado por seu princípio educativo. Onde é importante conhecer a zoneamento agroambiental, ou seja; conhecer o espaço para intervir, diagnóstico realizado com a pesquisa como princípio educativo (trazer elementos da realidade concreta dos educandos para sua transformação), a partir disto, busca-se desenvolver um processo de experimentação produtiva em todo ambiente da escola associada à reflexão sobre a agroecologia.[34] A "agroecologia é um paradigma emergente, e está sendo construído em parceria entre instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento rural de um lado, e as comunidades agrícolas e suas representações de outro" (AQUINO & ASSIS, 2005, P. 43).

No IFPA, o projeto de Produção Agroecológico tem os seguintes princípios: i) produção sustentável a partir do equilíbrio dos vários elementos da natureza; ii) considerar as dimensões econômicas, ecológicas e socioculturais em qualquer tipo de intervenção; iii) compreender a natureza com profundidade e a partir de orientações metodológicas e técnicas, aliado ao conhecimento e às práticas dos agricultores, sendo que estes devem ser os verdadeiros construtores do seu próprio projeto de desenvolvimento (PPC-PROEJA-IFPA CAMPUS CASTANHAL, 2013).

---

[33] PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal-2013, p. 21.

[34] Como se trata de um paradigma emergente, o dicionário trata a agroecologia como sinônimo de ecologia agrícola. A partir de sua etimologia, pode ser entendida como justaposição de duas palavras, uma latina, agro, relativa à agricultura, outra grega, ecologia, que por sua vez é formada por duas palavras gregas: eco (oikos, que significa casa) e logia (logus, que significa estudo) então, ecologia quer dizer "o estudo da casa ou por extensão, do ambiente onde vivem os seres vivos, assim como de suas relações" (AQUINO & ASSIS, 2005, P. 40).

Os ***Intercâmbios*** tornam-se importantes, devido às possibilidades de aprender com outra experiência, compartilhar conhecimentos, perceber avanços e superação de desafios de outras realidades detectando as formas empregadas em cada comunidade para solucionar os problemas encontrados.

O ***Estágio Profissional*** de acordo com o PPC do Curso (2013, p. 22)[35] acontece em dois momentos:

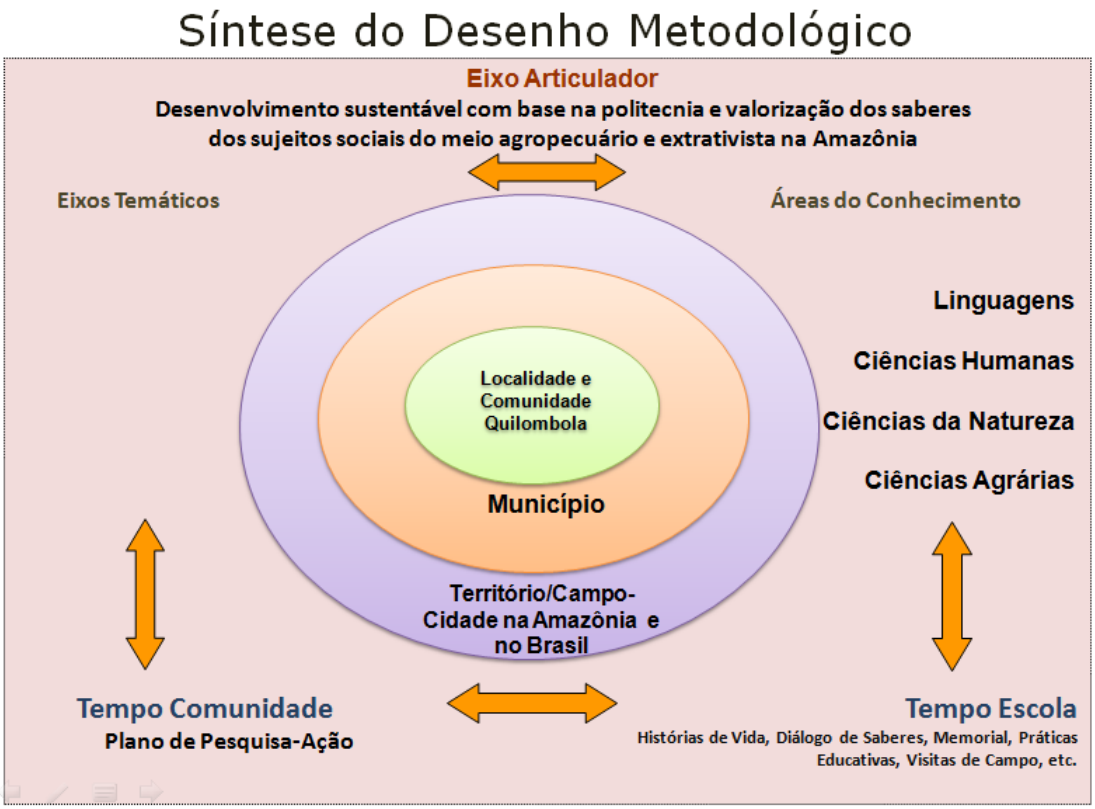
1. O primeiro durante o 2º ciclo [que equivale ao 2º ano de formação]. Nessa fase os educandos realizam atividades de acompanhamento e observação do trabalho das entidades prestadores de serviço de assistência técnica aos agricultores [ATES], visando a compreensão e reflexão sobre as atividades de assessoria técnica, social e ambiental desenvolvida no atendimento à agricultura familiar.
2. O segundo momento, realizado no 3º ciclo, visa ao exercício profissional como técnico agropecuário, voltando-se à realização de atividades de assessoria técnica, social e ambiental e elaboração de planos de gestão e manejo de sistemas de produção direcionados à agricultura familiar.

A segunda etapa do estágio tem como proposta ocorrer em equipe, formado por grupos de interesses e suas perspectivas profissionais a partir de 05 (cinco) eixos temáticos, onde deve ser elaborada uma proposta de intervenção, ou seja, o plano de gestão e manejo, ficando evidente sua existência na esfera da sistematização e na perspectiva de futura atuação para além da mera assistência técnica agropecuária.

Contudo, ofertar a educação para jovens e adultos no e para o campo, tornou o desafio maior, porque a instituição operacionalizou a mobilização interna e conseguiu organizar uma metodologia para trabalhar com a alternância preparando também os educandos para a vida, para a sua sustentabilidade, como algo significativo, como evidencia a figura a seguir:

[35] Os instrumentos de acompanhamento e registro dessas atividades que são: termo de compromisso (formaliza o estágio na instituição); ficha de acompanhamento das atividades pelo técnico; relatório descritivo das atividades e relatório final (estes relatórios foram construídos a partir de roteiro pré-estabelecido).

Figura 07: Desenho Metodológico.



Fonte: PPC-PROEJA IFPA Campus Castanhal (2013, p. 27).

O PROEJA foi uma situação nova e muitos tinham receio desse novo trabalhar. Então, segundo a entrevistada EG5, fez o acompanhamento pedagógico, disse que todos estudaram e que foi adotada a pedagogia da alternância. De acordo com ela, os alunos passavam um tempo na escola e depois iam para a comunidade aplicar os conhecimentos, conforme mostra a quadro 2, de tempos formativos e atividades. Dessa maneira, ela informa: " foi um momento muito rico para nós, foi um aprendizado, tinha realmente tempo para reunir, planejar, nos organizar, então nesse ponto da preparação, todo mundo com o pé atrás, era uma situação nova mais a gente se organizou, a gente pensava e planejava realmente". [36]

[36] Entrevistada Gestora 5 (EG5) Entrevista em 13 de agosto de 2013, às 14:30 na Coordenação de Ensino no IFPA Campus Castanhal.

Quadro 02: Tempos formativos e atividades

Tempos Formativos	Atividades
a. Tempo Escola	a.1. Diálogo de Saberes
	a.2. Construção Coletiva do Plano de Pesquisa-Ação (Definição das Problemáticas de Pesquisa, Organização da Pesquisa)
	a.3. Sistematização da Pesquisa (a partir da 2ª alternância)
b. Tempo Comunidade	b.1. Pesquisa-Ação b.2. Partilha de Saberes

Fonte: PPC-PROEJA IFPA Campus Castanhal (2013, p. 27).

Segundo EG5, eles se organizaram e se prepararam para que as coisas dessem certo, já que era uma coisa nova e os envolvidos com o programa não tinham domínio, trabalhar com o PROEJA com foco na alternância pedagógica era diferente do que a instituição vinha fazendo há décadas; a diferença de acordo com a entrevista foi a pesquisa, os educandos sempre levavam um plano de pesquisa para realizar na comunidade e esse plano de pesquisa tinha a ver com o eixo do percurso formativo do curso deles, o eixo temático que eles estudavam naquele momento, assim:

> [...] a pesquisa foi o suporte para dar continuidade nos estudos aqui na instituição, foi o elemento principal. Realmente eles estudaram em sala de aula o conhecimento cientifico e com o suporte dos conhecimentos deles advindos do tempo comunidade, debatiam em sala e construíam um novo conhecimento. Isso na verdade não tinha aqui antes, a pedagogia da alternância tem essa possibilidade de conhecimento, estudar aqui na instituição e estudar lá na comunidade; eles traziam conhecimento de lá pra cá, daqui pra lá, para aplicar o que eles aprendiam aqui, lá na comunidade deles. Tem o vínculo também dos educadores com a comunidade, e lá quando eles vão, a comunidade recebe eles e eles dão suporte, apoio de seus conhecimentos para comunidade, é uma situação de troca de experiências e conhecimentos;[...]

O EG2 por ser um gestor-professor muito comprometido com os projetos da instituição, participou dessa trajetória e falou que a alternância veio junto com os projetos, tendo como marco o projeto do PRONERA, o qual já tinha diretrizes dentro da lógica da alternância pedagógica. Nessa perspectiva, informa o entrevistado:

> como começamos a trabalhar com a alternância do PRONERA, no PROEJA. Dentro daquela lógica que a gente viu. O filho do agricultor que ingressa no PROEJA, não tem condições de passar o tempo todo aqui. Se a gente montar um curso nesse formato tradicional de ficar o ano todo, a desistência vai ser muito alta e como a gente já tinha trabalhado no PRONERA na lógica da alternância pedagógica, os futuros PROEJA's foram no formato de alternância pedagógica, exatamente pra evitar essa questão. Tem educando que é pai de família, são jovens do campo, as pessoas casam cedo, uns trazem os filhos pra aula, isso está causando um problema (EG2).

EG2 narrou sobre a alternância pedagógica nos seguintes termos: primeiro uma parte presencial, onde a preparação dos educandos para o tempo comunidade, após essa etapa eles voltam para sua localidade. Agora, como é sistema de produção, eles fizeram pesquisa na comunidade deles sobre um sistema de produção e trouxeram os resultados. De retorno ao espaço escolar, se reuniram para organizar um currículo aberto. Dessa maneira, "vai se dando o conhecimento popular com o conhecimento cientifico, ocorre uma troca e a construção de um novo conhecimento." Para que isso ocorra é importante que os professores por equipe construam um roteiro com as etapas do tempo formativo e das atividades para o educando trabalhar na comunidade (EG2, 2013).

A narrativa do O EG3 foi consensual a dos outros entrevistados, o mais expressivo na fala dele foi a contribuição da alternância pedagógica na identidade do jovem e adulto do campo e a questão de valorizar o saber e experiência do educando, além de favorecer outras situações:

> gente começou a trabalhar com alternância pedagógica é, por várias situações, uma quando a gente começou a compreender essa situação da educação no campo, a gente percebeu que a alternância, ela cumpre um papel fundamental para que o jovem e o adulto não perderem a sua identidade no campo, então o que acontece com nosso estudante regular aqui, ele vem pra cá, ele vem de Belterra por exemplo, ele fica as vezes, como ele não tem dinheiro para voltar, ele fica 3 anos aqui, quando ele se forma, ele não quer mais voltar pra lá, porque Castanhal é uma cidade de 180.000 habitantes, tem toda uma atmosfera aqui bastante urbanizada, então, ou ele vai fazer vestibular, ou vai arrumar emprego em uma empresa, então ele não volta mais pra comunidade dele, mesmo ele sendo do campo. O aluno do PROEJA não, porque com a alternância ele vem passa 1 mês, a gente faz um calendário, ele sabe desse calendário desde o inicio do ano, então, ele passa 1 mês aqui e 1 mês na comunidade, só que diferente de que alguns falam, *a isso é intervalar*, não é intervalar, na verdade quando ele vai pra comunidade, ele leva um plano de estudo e pesquisa, ele vai lá, pesquisar sobre a realidade dele, sobre um determinado tema e trazer essas informações, quando ele traz isso, ele socializa no outro tempo escola e ai, os professores deveriam ser assim, nem sempre os professores fazem isso, e ai é importante que se diga, não é perfeito, nós temos ai algumas resistência, não é fácil, porque realmente não conseguem compreender. Mas muitos

> aproveitam esse conhecimento que o educando traz, pra incorporar nas suas disciplinas.

Numa instituição da rede federal como o IFPA Campus Castanhal, que antes fora Escola Agrotécnica e historicamente trabalhou com ensino técnico tratado para a lógica do mundo do trabalho, foi e continua sendo um desafio trabalhar com o PROEJA. No entanto, o PROEJA provocou a instituição a romper como a lógica tecnicista e tornar a educação significativa, crítica, a fim de torná-la emancipatória, porque a escola se viu como espaço cultural e político, como *locus* "de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder", isso foi um avanço, embora alguns nesta escola ainda apresentem resistência a essa perspectiva (GIROUX, 1986, p. 170).

Contudo, a postura em respeita ao saber e a cultura do aluno foi presente nesta experiência e isso envolveu uma postura política e ideológica, a educação como ato político, "não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder, quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político" (FREIRE, 2004, p. 34). Nesse entendimento EG3 falou:

> o que é rico nessa história é que a gente rompe com aquilo que o Paulo Freire fala, a passividade no ensino, onde os estudante são vasilhas vazias para serem preenchidas com conteúdos, porque ele não vem mais como uma vasilha vazia, porque a gente dá o tema para ele: sistema de produção e processo de trabalho; na próxima alternância isso vai ser trabalhado, então vai pesquisar sobre o teu sistema de produção, quando ele vem da comunidade, ele vem cheio de informação e ai, no momento que o professor está colocando alguma coisa, mas o educando fala: **não professor, isso não é assim não, isso é assado.** Teve caso aqui interessante, que o professor tecnicista deu uma aula sobre avicultura e botou lá um galpão industrializado, orientou que para fazer um aviário tem que ter isso. Um determinado educando respondeu: beleza professor, isso ai é muito interessante prá quem tem dinheiro, eu quero que o senhor me ensine a criar a minha galinha caipira que eu tenho lá, eu tenho 50 bicos, eu fiz a minha pesquisa, eu tenho problema com ração, tenho um problema com essa doença, tenho problema com essa coisa, como é que a gente cria essa galinha caipira? Eu vendo essa galinha! Então, começa a romper, a gente diz, é dessa ideia da pesquisa como princípio educativo, que é um dos princípios do curso, no momento que o educando pesquisa, ele se apropria de um conhecimento que ele pode bater, refletir com o professor, então ele deixa de ser um sujeito passivo, ele passa a ser um sujeito que vai discutir, obviamente que tem uma série de problemas nesse processo,[...] (EG3, 2013, **grifo nosso**).

A instituição se esforçou em ofertar a escolarização com qualidade para uma população que teve uma educação negada do vínculo com sua cultura. Desta forma, a

pedagogia da alternância: “Tornou-se, com o passar dos anos, uma alternativa viável e promissora para os filhos dos camponeses que antes não viam possibilidades de oferecer um ensino formal aos seus filhos” e tornou-se também uma possibilidade pedagógica para as instituições federais que buscam outras alternativas de formação profissional, como é o caso do IFPA - Campus Castanhal, que, no Norte, tornou-se referência na educação no campo, trabalhando com a agricultura familiar, desenvolvimento e manejo sustentável com jovens e adultos assentados, ribeirinhos e quilombolas das comunidades rurais do Pará (NASCIMENTO, 2004, p. 2).

3 AS NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA DO PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL

3.1 Narrativas, história e memória: um caminho à pesquisa

O caminho metodológico foi pensado e realizado com a proposição de dar conta do **objeto da investigação**: a institucionalização do PROEJA e sua contribuição na agricultura familiar para o assentamento João Batista II em Castanhal-PA (2007-2009), na perspectiva de responder a seguinte **questão:** Como o PROEJA, através da alternância pedagógica contribuiu para a melhoria de qualidade de vida no assentamento João Batista II em Castanhal – Pará, a partir da educação no campo e do desenvolvimento sustentável no período de 2007 a 2009? E das questões norteadoras e os objetivos.

De início foi realizado o levantamento bibliográfico e a coleta de alguns documentos de interesse da pesquisa, tais como: Documento Base do PROEJA-Médio (2007), Decreto nº 5840/06 e principalmente o PPC do Curso Agropecuária-PROEJA do IFPA Campus Castanhal (2013). Simultaneamente, teve início a revisão da leitura, que delimitou o arcabouço teórico e que permaneceu durante a pesquisa para fundamentar os argumentos que dialogaram, principalmente, com Paulo Freire (2004), Paul Ricoeur (1989, 2010), Dosse (2001), dentre outros.

Assim, a pesquisa priorizou as falas, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), elas expressam e interpretam as experiências, são ricas em detalhes e valorizam os pormenores. São significativas, porque expressam a maneira como diferentes sujeitos deram sentido às suas ações (WEBER, 2006). A escolha metodológica da pesquisa realizada foi articulada à abordagem da História do Tempo Presente. De acordo com Dosse (2001) apud Lobato (2012), a leitura histórica não fica limitada a um acontecimento, procura saber sobre os acontecimentos anteriores, considera o diálogo sobre o tempo passado e o tempo presente, fato que a diferencia da história imediata. É importante ter clareza que a História do Tempo Presente e a História Imediata não são sinônimas. Todavia, é reconhecida a efetiva contribuição de Jean Lacouture na Nova Enciclopédia da História, de 1978, com textos sobre a pertinência da História Imediata. Entretanto, de acordo com Dosse (2007, p. 2): “a História Imediata não é muito aberta [...], sendo simples, temente, fechada numa imediatez, enquanto a História do Tempo Presente, sendo já, por definição, estendida a um período maior”. Nesse pensar, a tese retoma a acontecimentos anteriores ao fenômeno da pesquisa e estabelece esse diálogo.

Segundo Porto Júnior (2007) a História do Tempo Presente foca em dois tipos de história oral. Uma reescrita de forma militante "de baixo", apoiada na tradição das classes populares e de todos os tipos de excluídos, destacando os trabalhos de Paul Thompson na Grã Bretanha e em outros lugares como na Alemanha (Niethammer) e Itália (Passerini). Na França essa forma de história oral foi limitada, toma como exemplo o distanciamento do IHTP, através de Danièle Voldman, para ela não há história oral, mas unicamente fontes orais, uma postura bem diferente da história oral militante e com aproximação da história oral elitista.

O importante é que, o pesquisador pode fazer uma história a partir do seu tempo e buscar num passado próximo às interlocuções para compreender o fenômeno pesquisado. Por isso, nesta investigação, a opção foi construir uma história do ponto de vista de seus atores históricos, com aproximações sobre as versões do que foi vivido, das experiências e práticas. Assim, o destaque foram as narrativas, as falas, mesmo correndo o risco dos esquecimentos e dos lapsos da memória. Nessa lógica, a entrevista narrativa de Schütze (2010) atendeu a pretensão da pesquisa, pois possibilitou através das lentes dos gestores/professores, educandos/egressos e assentados, a narrativa sobre fragmentos das histórias de vida, as vivências no tempo escola e no tempo comunidade na versão desses entrevistados.

Trabalhar com a memória e falas através da entrevista narrativa possibilitou envolver mais o entrevistado, mostrando-lhe que suas ações e sua história tem profunda relação com o objeto da pesquisa, por isso foi importante que ele narrasse sua história de vida, ou parte dela, é o que Schütze (2010) chama de narrativa orientada autobiográfica. Para operacionalizar a entrevista narrativa, foi importante o uso de um instrumento: o bloco de questões. O bloco de questões teve o propósito de nortear as intenções da pesquisa (problema e objetivos), principalmente a narrativa. Através da entrevista narrativa "são destacados os contextos maiores do entroncamento das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes" para o entrevistado. Quando o entrevistador expressa interesse pela história do entrevistado, suas experiências pessoais e profissionais, a memória flui, pois é estimulada, isso aproxima o pesquisador do entrevistado e das informações perseguidas de forma mais efetiva (SCHÜTZE, 2010, P. 213).

Para Ricoeur (1989), a narrativa possibilita a reflexão do discurso do historiador com a versão relatada por uma testemunha, isso envolve a complementaridade entre explicação e compreensão, porque envolve a objetividade, esta, sozinha não dá conta de explicar um passado histórico, a subjetividade se faz presente em vários momentos. O ponto de partida da pesquisa é permeado de subjetividade, pois depende das escolhas do pesquisador, assim como o tema, como pesquisar (metodologia), a seleção dos

acontecimentos, a teoria e a observação. Ricoeur (1989) não associa a causalidade, o determinismo econômico na produção histórica, volta-se para a maneira como é desenvolvida a narrativa, a sua qualidade, pois nela contém esquemas de explicação. Desse modo, é possível "demonstrar que o discurso do historiador pertence à classe das narrativas", em que ganha importância a discussão sobre a representação histórica, o discurso histórico, priorizando a noção de refiguração, da experiência narrada, com relevo aos fatos narrados na versão relatada por uma testemunha (DOSSE, 2001, p. 74).

Nessa perspectiva, a pesquisa teve a orientação pautada na relação entre a leitura, o pesquisador (historiador) e a história. O historiador tem como suporte a leitura dos textos, escritos ou orais produzidos pelos sujeitos para narrar a outro – o leitor – os acontecimentos do passado, buscando a complementação entre explicação e compreensão, não é a questão de ir além do texto, mas a tarefa da interpretação, é o aspecto humano: "o que a história quer é explicar e compreender em última análise como são os homens"; além disso, e, para tanto, foi feito uso da memória (DOSSE, 2001, 79).

O estudo sobre a memória, não é recente, vem desde a Grécia, passa pela idade média e chega aos dias atuais, principalmente com a revolução tecnológica, surgindo novas modalidades de memória. Segundo Jacques Le Goff (2003) foram os gregos quem fizeram da memória uma Deusa, de nome Mnemosine. Ela era mãe das nove musas procriadas no curso de nove noites passadas com Zeus. Mnemosine lembrava aos homens a recordação dos heróis e dos seus grandes feitos [...]. As nove filhas de Mnemosine eram: Clio (história), Euterpe (música), Talia (comédia), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Erato (elegia), Polínia (poesia lírica), Urânia (astronomia) e Calíope (Eloqüência). Assim, de acordo com essa construção mítica, a história é filha da memória. Entretanto, os cerca de vinte e oito séculos de existência da historiografia demonstram uma relação conflituosa entre Mnemosine e Clio.

Repisar na mitologia grega é perceber que ainda hoje a relação tensa e mediada entre memória e história ainda tem muito a ver com o presente. Sobre o assunto, Le Goff (2003), reconstrói a evolução do conceito de história, indagando e confrontando as etapas dessa contínua pesquisa sobre a vida do homem, suas relações com o ambiente, os eventos e sua diferente temporalidade. Segundo Le Goff, é conflitante conceituar memória, devido às várias formas com que se apresenta desde a antiguidade até o momento, considerando a memória virtual. No entanto, seu ensaio é voltado para a memória tal como surge nas ciências humanas, fundamentalmente na história e antropologia. O estudo da memória social é um dos meios para abordar os problemas do tempo e da história, nesse caso, a memória pode se apresentar ora em retraimento, ora em transbordamento. No estudo histórico da memória

histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita, como também às fases de transição da oralidade à escrita.

Sobre a memória escrita, Le Goff (2003) cita os progressos da mesma através dos meios como tipografia, a xilografia, impressão de pranchas gravadas em relevo, até o aparecimento da imprensa, dificilmente se distinguiu entre transmissão oral e escrita. A imprensa revolucionou, lentamente, a memória ocidental. Entende que a memória tem a propriedade de conservar certas informações, devido às funções psíquicas, desta forma o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Assim, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, dentre outras a amnésia, a psiquiatria, entre outras, podendo se revelar em estudos nessas ciências de forma metafórica ou de forma concreta, traços da memória histórica e da memória social (Ibidem, 2003).

Henri Bergson (1990) distinguiu duas espécies de memória, relacionadas por ele aos dois domínios do ser: a "memória pura", atividade espiritual, e a "memória hábito", de essência mecânica e material. A distinção feita pelo autor entre as duas memórias, o que não impede que elas se interpenetrem. Mas permite resolver o problema do esquecimento, importante para toda teoria filosófica da memória. Além de estabelecer a relação entre espírito e matéria. O autor defende que é preciso compreender a intuição presente nas análises de matéria e memória, como outra forma de inteligência, contrapondo-se à dominação absoluta, o raciocínio. De acordo com Bergson:

> A memória... não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou quando pode, ao passo que a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde a nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixa-lo de fora. O mecanismo cerebral é feito precisamente para recalcar a quase totalidade do passado no inconsciente é só introduzir na consciência o que for de natureza que esclareça a situação do presente, que ajude a ação em preparação, que forneça, enfim, um trabalho útil (BERGSON, 2011, p. 47-48).

Para Bergson (1990), o universo da lembrança não se mostra da mesma maneira no universo das percepções e das ideias. O foco do seu discurso está no princípio da diferença; de um lado a percepção–ideia, articulada ao corpo; de outro, o fenômeno da

lembrança, explicado por outros meios. Desse modo, Bergson apresenta seus argumentos, da seguinte maneira:

> Colocamo-nos de saída no passado: a lembrança pura, para além da imagem. Trata-se de recuperar uma lembrança, de evocar um período da nossa história? Temos consciência de um ato sui generis pelo qual nos afastamos do presente para nos recolocarmos, primeiro no passado em geral e depois numa certa região do passado, trabalho de tenteios, análogo ao ajuste de um aparelho fotográfico. Mas nossa lembrança continua em estado virtual; dispomo-nos assim apenas a recebê-la adotando a atitude apropriada. Pouco a pouco, ela aparece como uma névoa que se condensasse; de virtual, passa ao estado atual; e, a medida que seus contornos vão se desenhando e sua superfície vai ganhando cor, tende a imitar a percepção. Mas permanece atada ao passado por suas raízes profundas, e se, depois de realizada, não se ressentisse de sua virtude original, se, ao mesmo tempo que um estado presente, não fosse algo que contrasta com o presente, nunca a reconheceríamos como lembrança[...] (BERGSON, 2011, P.48-49).

Bergson (1990) buscou dar à memória um estatuto espiritual diferente da percepção, é justamente nessa diferença que residem seus argumentos em favor da pureza da memória. Perceber e lembrar são o eixo do livro de Bergson, bem evidenciado no seu título matéria e memória, que Bosi se dedicou a estudar, a explicitar e exemplificar da seguinte maneira: "a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora a consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios" (BOSI, 2009, P. 53).

Portanto, o estudo sobre a memória apresentado por Bergson aponta que a subjetividade pura (o espírito) filia-se à memória e à pura exterioridade (a matéria) à percepção, não tematiza a memória como fenômeno social, como fez Halbwachs (2009), este relativizou essa distinção feita por Bergson e tudo que diz respeito à pureza da memória e se dedicou a estudar os quadros sociais da memória, o determinismo, em que a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, a classe social, a escola, a igreja, a profissão e com os grupos de convívio do indivíduo; ou seja; são determinadas pelas instituições formadoras do sujeito.

Entretanto, este estudo não foca apenas na memória como produção do conhecimento, ele tem suas bases na memória como fonte para ressignificação da educação e da cidadania. Essa educação pela memória se corporifica no trabalho de dar sentido, que utilidade tem qualquer registro se é incompreensível para o seu portador? A memória não deve ser reduzida somente à narração, deve ser articulada a construir significados. Nesse

sentido os argumentos de Bosi (2009) têm mais proximidade com o uso da memória neste estudo, pois para esta autora, memória é dinâmica, se reconstrói:

> Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual, Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 2009, P.55).

Esses diversos pontos de vista emergem das memórias como fonte nas pesquisas em educação, pois permitem seguir pegadas do que foi dito sobre a escola, do cotidiano, do seu dia a dia, das lembranças. É nessa imbricação que se pode chegar até às múltiplas percepções do espaço escolar, indo além dos determinismos, ou conciliando argumentos sobre a memória. Nesse sentido, os argumentos de Wiliam Stern citado por Bosi (2009, p. 68) "concilia a suposição de que existe uma memória pura, mantida no inconsciente, com a suposição de que as lembranças são refeitas pelos valores do presente, no que se aproxima de Halbwachs e de Bartlett." O que torna mais complexo responder: qual a forma predominante de memória de uma fonte? A narrativa, o testemunho, a versão mnemônica, os modos de lembrar, a lembrança, tudo isso é memória.

Através da memória foi possível constituir uma leitura crítica dos espaços de memória, que foram os locais da pesquisa, o IFPA Campus Castanhal e o Assentamento João Batista II. As fontes primárias foram as âncoras desta investigação. Dessa maneira, **a coleta de informações** teve o predomínio da entrevista narrativa. Primeiro, expliquei sobre a pesquisa, entreguei a solicitação de colaboração da pesquisa, os entrevistados concordaram e o assinaram. Realizei doze entrevistas, todas foram usadas na tese, porque tinham informações relevantes sobre o objeto de estudo. Porém, foram selecionadas nove, devido aos seguintes critérios: três gestores, os quais participaram ativamente do PROEJA, esse também foi um critério de escolha; três educandos/egressos da primeira turma do PROEJA e oriundos do Assentamento João Batista II, os quais permanecem ligados ao Assentamento, este também foi um critério de escolha. Quanto aos assentados foram três os selecionados devido à qualidade das informações, daqueles que vivenciaram a experiência da agricultura familiar no

lote durante o período do recorte tempo/espaço da pesquisa. Desse modo, as fontes foram os gestores/professores, educandos/egressos do PROEJA e assentados, que através de suas lentes narraram as experiências no PROEJA no tempo/espaço escola e comunidade, assim como também os fragmentos de suas histórias de vida e vivências.

Desta forma, a análise permitiu o uso do método analítico de narrações de acordo com as orientações de Schütze (2010); Paul Ricoeur (2010) e Creswell (2007) e complementada pelos procedimentos de análise de Strauss e Corbin (2008); os entrevistados foram codificados da seguinte maneira: os gestores EG1, EG2, EG3, EG4, EG5; os educandos/egressos do PROEJA: EE1, EE2, EE3; e os assentados em EA1, EA2, EA3, EA4. Sendo que, dos doze entrevistados, nove deles foram usados com mais relevo, de forma integral, na perspectiva de se trabalhar a história de vida. As entrevistas narrativas ocorreram conforme o bloco de questões em anexo, os entrevistados ficaram à vontade, a entrevista também foi permeada pelo diálogo, e os sujeitos da pesquisa foram caracterizados conforme quadro a seguir:

Quadro 03: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Entrevistados	Ocupação	Tempo no locus da pesquisa: IFPA e Assentamento João Batista II.	Atuação no Assentamento João Batista II.
EG2	Gestor/Professor	21 anos	sim
EG3	Gestor/Professor	8 anos	não
EG5	Gestor/Professor	18 anos	não
EE1	Educando/egresso	4 anos	sim
EE2	Educando/egresso	4 anos	não
EE3	Educando/egresso	4 anos	não
EA1	Assentado	15 anos	sim
EA2	Assentado	15 anos	sim
EA3	Assentado	15 anos	sim

Fonte: As entrevistas com EG2, EG3, EG5; EE1, EE2, EE3; EA1; EA2, EA3.

Portanto, após cada entrevista narrativa foi realizada a transcrição e depois a síntese, contendo a sistematização e a ordenação das informações. A análise das informações foi tal como descrita por Strauss e Corbin (2008, p.103-121) apud Lobato (2012, p.60-61),

dessa forma, foi feita a classificação das informações (dados)[37] e simultaneamente a análise das sistematizações das informações, juntando em blocos e identificando suas propriedades[38] e dimensões.[39] Identifiquei nas informações, os conceitos[40] que representavam os fenômenos, ou seja, as ideias analíticas importantes que surgiram dos dados, e estas foram classificadas em categorias:[41] alternância pedagógica e desenvolvimento sustentável — as quais são tratadas nos capítulos da tese, sendo a alternância pedagógica tratada mais intensamente no segundo e terceiro capítulos, o desenvolvimento sustentável no terceiro e quarto capítulos.

3.2 Quem são os protagonistas?

> Quem são os homens e mulheres que tecem a História da humanidade? Quem são os sujeitos construtores da dinâmica temporal e processual que constitui a tessitura da História? Quem são os líderes de movimentos sociais, quem são os revolucionários, os políticos, os nacionalistas, que incorporam paixões e crenças, razões e projetos movimentando-se pelos caminhos da vida pública, fazendo de suas convicções ações?
> Os sujeitos construtores da história da humanidade são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas. Inúmeras vezes defendem ideais e programas opostos, o que é peculiar à heterogeneidade do mundo em que vivemos. Seus pensamentos e suas ações traduzem, na multiplicidade que lhes é inerente, a maior riqueza do ser humano: a alteridade. A alteridade que é referência de diferentes identidades – étnicas, culturais, nacionais, religiosas, sociais, de gênero, ideologias. Alteridade que traduz a multiculturalidade e a diversidade do potencial criativo do ser humano nas mais diferentes áreas de atuação (DELGADO, 2006, p.55).

Os protagonistas fizeram uso da memória, esta é considerada uma das bases da compreensão humana. Um dos fenômenos mais trágicos das sociedades pós-modernas é a ausência e/ou perda da memória, seja ela individual ou coletiva. A história e a memória são fundamentais na pesquisa em educação, por ser um meio de transmissão de muitas informações que poderiam ter se perdido com o tempo, porém a memória oral e a escrita ganham campo à medida que podemos documentar e registrar as versões das informações contidas na memória (LE GOFF, 2003). Desse modo os protagonistas são os gestores EG2, EG3, EG5; os educandos/egressos do PROEJA EE1, EE2, EE3, e os assentados que moram no Assentamento João Batista II, EA1, EA2, EA3.

---

[37] Processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados, com suas propriedades e dimensões.
[38] Características de uma categoria, a delineação do que define e dá significado a categoria (STRAUSS & CORBIN, 2008, p. 103-121 apud LOBATO, 2012, p. 60-61).
[39] Âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria (Ibidem, p. 60).
[40] São os blocos de construção teórica (Ibidem, p. 61).
[41] Conceitos que representam os fenômenos (Ibidem, p. 103-121).

3.2.1 Gestores

1 Entrevistado Gestor Cícero Paulo Ferreira

O passado é produzido através de versões de narrativas e memória, como principal fonte de depoimentos orais, é infinitamente composta de múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas, que dialogam entre si, revendo lembranças explicitamente ou ocultando-as, devido às várias razões, dentre elas o trauma, e situações marcantes na vida. Para Delgado (2006), a memória e a história são duas leituras simultâneas da temporalidade, porque a história, o tempo e a memória são processos interligados. Entretanto, o tempo da memória ultrapassa o tempo de vida individual e encontra-se com o tempo da história. Sendo assim, são comuns as lembranças da família, dos tempos da escola, brincadeiras, músicas, filmes, tradições. A memória ativa é um recurso importante para a transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades. Assim, a memória é um recurso importante para a transmissão de experiências consolidadas ao longo da história da educação e ao longo de diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, o entrevistado começou a narrativa tecendo todo o seu percurso e envolvimento ao ensino agrícola. Sua formação é na área de Ciências Agrárias e sua história com o ensino agrícola começou no Crato em Ceará, onde estudou na escola Agrotécnica de 1983 a 1985 e, após a formação técnica de ensino médio, prestou vestibular para a Universidade Rural no Rio do Janeiro, segundo o entrevistado:

> [...] na época tinha um convênio com o Ministério da Educação para formar professores para irem para Escola Agrotécnica, então a Rural do Rio de Janeiro criou o curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias e ofertava para todas as escolas Agrotécnicas do país o vestibular. Na época eu fiz vestibular ainda pelo CRATO e era muito concorrido, porque era ofertado em todas as Escolas Agrotécnicas do país, prestei vestibular e fui estudar na Rural do Rio de Janeiro no início de 1986, lá fizemos o curso onde 86% era de agronomia e mais a complementação da área pedagógica para dar aula ao retornar às Escolas Agrotécnicas. Quando a gente terminava... Era um curso que tinha muito emprego, quando terminava as Escolas Agrotécnicas estavam precisando. Então a legislação exigia a licenciatura, na época criaram esquema um, esquema dois, para quem era profissional da área, quem era agrônomo, veterinário precisava fazer a complementação pedagógica para dar aula.

Ele lembrou parte do seu percurso de formação, explicitando a forma de ingresso no ensino superior que vivenciou, apresentando sua memória ligada às experiências pessoais,

visto que a memória diz respeito à questão do indivíduo, um ato de rememorar "por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma" (PORTELLI, 1997, p. 15), e, assim, continuou narrando:

> Quando terminei recebi um convite pra trabalhar em Araquatis Tocantis, era escola nova estava começando e de lá a gente esperava um concurso federal, e quando eu vim para Araquatis em 1990-1991 e início de 1992, que teve o concurso federal. Eu queria fazer o concurso para retornar para o CRATO, mas não tinha vaga para minha área, então, fiz pra cá que estava mais próximo e fui aprovado.

Embora a memória seja uma rememoração individual, mas ela não se constitui isolada, ela apresenta também aspectos sociais e culturais; esse caráter é decorrência da relação entre o indivíduo e a sociedade. Embora o ato de rememorar seja exclusivamente pessoal, isso não impede que a memória padeça de semelhanças, distinções, contradições. Entretanto, seu caráter individual faz com que cada indivíduo apresente a versão da sua memória. Desta forma: "A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a História Oral dizer respeito à versões do passado, ou seja, à memória. [...], em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais" (Ibidem, p. 16). Nesse sentido, lembrou seu percurso no ensino agrícola:

> De 1992 pra cá venho atuando aí na área. Passei todos os momentos do final do regime militar até os dias atuais nessa questão do ensino agrícola, discutindo na rural do Rio, na época como estudante, depois como professor, aí vem todo esse momento de Escola Agrotécnica até chegar nos Institutos final de 2008.

Dessa forma, verbalizou fragmentos de sua história de vida, expressando a memória como um processo, pois só os seres humanos são capazes de guardar lembranças, de expressar as representações das experiências e de vida; nesse pensar, a memória não é um depósito, "se pensarmos memória dentro dessa perspectiva, então ela não aparece como fonte de informações para o conhecimento histórico, mas como expressão do próprio pensar histórico. Como algo significativo, que vai além do individual e do processo de rememorização para expressar o pensamento do seu tempo" (DIEHL, 2002, p. 120).

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa com professor/gestor Cícero ocorreu fora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Castanhal, na semana anterior o contato foi por telefone, mas não foi possível a entrevista porque o entrevistado estava doente. Desse modo, só foi possível a entrevista no dia15 de agosto de 2013. O pesquisador reside em Belém do Pará, para realizar as entrevistas, teve que se deslocar para a Cidade de Castanhal, ficando sempre na dependência da disponibilidade de tempo das fontes para concretizar as entrevistas. Neste dia foi agendada também uma entrevista com outra fonte e como não havia expediente na instituição, a entrevista ocorreu na sua residência, por volta das às 11:00h. Assim, em volta de uma mesa, na área externa na parte da frente da casa, o barulho incomodou um pouco, mas a entrevista narrativa transcorreu em clima de tranquilidade, ele demonstrava muita confiança, muito envolvimento com a temática da pesquisa e conhecimento sobre os programas que foram desenvolvidos no IFPA Campus Castanhal, a implantação do PROEJA, sobre desenvolvimento sustentável, agroecologia. Foi uma entrevista rica em informações, o entrevistado sempre disponível não apresentou resistência, não se furtou a dar informações, pelo contrário foi uma entrevista prazerosa, em que ficou visível o comprometimento dele com o ensino na instituição. A entrevista durou cerca de 60 minutos e o mesmo se colocou à disposição, caso fosse necessário.

2 Entrevistado Gestor Romier da Paixão Sousa

Trabalhar com a memória no século XXI continua sendo um desafio a mais para uma historiografia, que reconhece a importância de dialogar com o passado, porque favorece ricas reflexões sobre o presente. Dessa maneira, Paul Ricoeur (1991) defende para o ato de narrar permitir ao sujeito uma identidade de si mesmo, possibilitando a partir da memória narrada, compreender a si mesmo e fazer-se compreender pelo outro através do ato narrativo. Portanto, a preocupação aqui apresentada refere-se às discussões que referendam a memória como potencializadora de ações humanas, que pode ser tomada como fonte para a história. Nesse sentido, o entrevistado narrou fragmentos de sua história de vida:

> [...] falar da minha formação é complicado, mas eu tentar resumir né, eu sou técnico Agropecuária formado aqui pela antiga Escola Agrotécnica. Então de cara eu já tenho uma relação muito forte com a instituição, eu me formei no início dos anos 90, depois fiz um curso de Agronomia na antiga FCAP até 1999 e depois fiz mestrado na Agricultura Familiares Amazônicas né, aonde

> eu me aproximei bastante dessa discussão da Agricultura Familiar principalmente no debate da Agricultura Familiar e Meio Ambiente. Comecei trabalhar a parti de 2000, sempre trabalhei com comunidades rurais com assistência técnica e extensão rural durante mais ou menos cinco a seis anos.

Ao contar para o outro sobre fragmentos da sua história de vida, um educador pode refazer uma trajetória que vai da vida pessoal para a profissional, onde é possível a construção da própria existência e nela se reconhecer, narrando sobre tempos e espaços de formação marcados na memória, pois é algo que teve sentido em sua vida e marcou a sua história (SOUZA, 2006). Essa memória diz o que somos, quando ocorre a rememorização desse passado, ou quando ocorre o contrário, com o uso do esquecimento de forma conveniente. Assim, a narrativa pode se caracterizar pela lembrança e esquecimento, pelo que escolhemos para lembrar.

> [...] em agosto de 2005, eu entrei aqui no Instituto como professor, eu sou professor de sociologia e extensão rural, e é vamos dizer assim, trouxe toda uma história e é de relação com os movimentos sociais, eu trabalhei durante algum tempo em organizações não governamentais com Agroecologia que é o enfoque científico que aproxima essa coisa do Meio Ambiente nas comunidades rurais, é durante o período de vivência na Agronomia também eu, é foi do movimento estudantil durante 4 anos, a parti do 1°, é 2° semestre do meu curso, e tive uma relação muito forte com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enfim, minha trajetória foi muito nessa linha.

Os fragmentos da narrativa acima evidenciam o envolvimento do entrevistado com os movimentos sociais; conhecimento sobre agroecologia; meio ambiente. Mas, pouca referência sobre sua inserção na instituição. Muitas narrativas são extremamente fascinantes, instigantes, emocionantes, pelo que conseguem narrar sobre as experiências, reconstroem vivências e acontecimentos. Outras, devido a emoções recentes, ou; por outro motivo podem evidenciar limites, traduzidos “de maneira marcante nas falas, nas omissões, nos silêncios e nos lapsos de cada depoente” (DELGADO, 2006, p. 30).

Contexto da entrevista

Foi feito contato por telefone na tentativa de conseguir uma entrevista e a ida à Castanhal, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará- Campus Castanhal nesse dia foi justamente porque a fonte aceitou dar a entrevista no dia 18 de agosto de 2013.

Cheguei à instituição por volta das 08:30h., conversei com a fonte, ele solicitou que aguardasse em frente a sala em que trabalha, fiquei na espera e na expectativa desde esse momento até às 18:30 horas, momento em que teve início a entrevista. Nesse sentido,

> [...] o maior desafio da história oral, tomando como empréstimo a interpretação de Benjamin (1994) sobre a memória, é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas, sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado (DELGADO, 2006, p. 31).

A entrevista durou cerca de uns 50 minutos. A entrevista só não foi mais proveitosa, porque de início ela começou na sala da Coordenação de Supervisão pedagógica, nesse ambiente; as pessoas conversavam alto, outros entravam e saiam da sala, alguns interromperam a entrevista. A própria fonte reconheceu esses desconfortos e sugeriu outro ambiente, o outro fator foi a disponibilidade de tempo (falta de tempo). De acordo com Ferreira & Amado (2006) numa entrevista: "Os participantes podem não se sentir aptos ou dispostos a fazer indagações sobre suas próprias vidas e memórias", nesse sentido o tempo sempre será uma dificuldade a ser superada (FERREIRA & AMADO, 2006, p. 71).

3 Entrevistada Gestora Márcia Brito da Silva Vieira

A entrevistada atua na pedagogia e vem acompanhando o PROEJA no IFPA Campus Castanhal, é uma profissional e educadora que vem participando da formação dos educandos do referido programa e juntamente com outros vêm construindo a história da educação profissional para jovens e adultos na referida instituição. Dessa maneira: "Os sujeitos construtores da História são, enfim, todos que anonimamente ou publicamente deixam sua marca, visível ou invisível no tempo em que vivem, no cotidiano [...] e também na história da humanidade" (DELGADO, 2006, p. 56).

De acordo com Márcia, ela ingressou no instituto no tempo da antiga Escola Agrotécnica em 1995. No ano de 1996 começou o curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) de Castanhal e concluiu no ano de 2000. Depois de formada em pedagogia, assumiu a função de Coordenadora de Ensino e "em 2003 em diante eu assumi a função de Coordenadora Geral de Ensino, fiquei nessa função até 2006 quando passei ser Coordenadora de Supervisão Pedagógica".

Contexto da entrevista.

A entrevista aconteceu às 14:30h do dia 18 de agosto de 2013 na sala da Coordenação Pedagógica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará-Campus Castanhal. Esse ambiente estava cheio de outros funcionários, havia bastante conversa, entrada e saída de pessoas. Enfim, estávamos desde às 08:30 deste dia na referida instituição, a entrevistada demonstrou boa vontade, porém devido à função que ocupa não foi possível a entrevista pela manhã, então esperamos o segundo turno.

Entretanto, nessa investigação, trabalhar com a oralidade teve seus entraves, um deles foi a disponibilidade da fonte para conceder a entrevista em outro espaço e hora, isso tem relação direta com o contexto, o entrevistado tem que se sentir à vontade para falar, caso contrário pode comprometer a investigação. Por outro lado, o contexto da entrevista, por ser parte do espaço de investigação, teve seu lado promissor, o pesquisador buscou explorar o significado do lembrar e provocar a memória a se tornar ativa, viva, colocando a importância da entrevista, da versão mneumônica da entrevistada, pois esta memória não pode se perder. Nesse sentido, Chesneaux coloca que "a relação coletiva com o passado, o conhecimento ativo do passado é, ao mesmo tempo, uma exigência e uma necessidade" (CHESNEAUX, 1995, p. 25). Este é um lado positivo da oralidade; assim, ganhou importância a sua memória e a narrativa, porque ela narrou sobre uma experiência que envolveu um projeto coletivo,

> a exploração coletiva de histórias de vida em projetos participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências que foram silenciadas, ou enfrentar aspectos difíceis e dolorosos de suas vidas. Para alguns, esse processo será extremamente polêmico; para outros, será gratificante: as novas histórias podem contribuir para divulgar as experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos ou marginalizados em narrativas históricas anteriores. (FERREIRA & AMADO, 2006, p.71-72)

Desse modo, foi fundamental usar e perceber a escola e sua trajetória como lugares privilegiados de construção de entendimento, ou seja; a escola como espaço de memória, onde ocorrem experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta entre memória pessoal e social também (CIAVATTA, 2005).

3.2.2 Educandos

1 Entrevista do egresso José Antônio Damasceno da Silva

Figura 08: Foto do entrevistado, egresso José Antônio Damasceno da Silva, e o estudante de Pós-Graduação da UFC: Darlindo Veloso Filho e sua tia Da. Aurea, em pesquisa de campo.

Fonte: autor, 17/08/2013.

Esse egresso do PROEJA celebrou a memória através da narrativa, com uma carga humana e emocional muito grande, a princípio disse que morou em Belém, ao longo dos seus 13 anos o seu pai faleceu, não conheceu a mãe e passou um ano morando com seu irmão, os dois pré-adolescentes, na mesma cidade e sozinhos passaram por muitas dificuldades e fome. Foi uma narrativa pautada na sensibilidade, "é a narrativa que torna acessível à experiência humana no tempo, o tempo se torna humano através da narrativa", assim o entrevistado expressava sua emoção, tudo o que ia narrando parecia ter muito significado (RICOEUR, 2010, P. XI):

> [...] o meu pai era carpinteiro marceneiro, só que ele perdeu uma perna, foi acidentado, ficou de benefício, aposentado, depois foi a óbito por muitas doenças, e aí teve um período de um ano que eu fiquei morando em Belém, passando muita dificuldade, a titia mandou perguntar se nós não queríamos vir pra cá né. Passamos muita fome em Belém, durante um período de seis meses comendo só torresmo com farinha, não tinha nada, aí nós íamos para

> feira carregar as compras das pessoas para ganhar 1 real e se alimentar. Às vezes dormia com fome e chorava com fome. Conseguimos durante um tempo trabalhar num açougue, onde ganhávamos 5 reais por semana, isso foi mais ou menos há 12 anos atrás, a gente passava por essa situação, depois tivemos que sair do açougue, porque erámos de menor e não podíamos tá trabalhando lá, e agora? Eu digo que foi uma porta que Deus abril né, para que eu pudesse chegar até aqui. Depois que eu vim pra cá, eu tinha muita vontade de estudar e não conseguia lá em Belém, porque eu tinha dificuldade de comida e às vezes eu não tinha roupa, aí, eu ia pra escola contando com a merenda da escola, as serventes já sabiam que eu chegava lá com fome, eu mais o meu irmão, eu passava por essa dificuldade muito grande lá em Belém, mas tinha muita vontade de estudar [...].

Através da memória é possível reconstruir a trajetória, abrir espaço para a expressão da história dos excluídos que resistem a toda sorte de dificuldade, mas não desistem de lutar para mudar de condição de vida e que veem na escola um espaço de memória (CIAVATTA, 2005). Nesse sentido, ele foi narrando os fragmentos de sua história de vida e lembrou o que foi significativo, da escola, mesmo com toda a dificuldade em frequentá-la, ele tinha muita vontade de estudar,

> a escola foi a segunda casa lá em Belém, essa onde eu morava lá no Jaderlândia, o nome da escola é Clube de Mães Nossa Senhora Aparecida, fica descendo quem vai, perto do areia branca, do antigo areia branca, as professoras já sabiam né, aí tinha uma professora que queria me descobrir nessa área do atletismo e começou me ajudar, a comprar roupas pra mim, aí eu comecei a correr, ela começou a investir assim, só que não deu certo porque as dificuldades foram muito grande pra mim. Quando eu cheguei aqui, tinha 3 bermudas, 2 camisas e 1 sandália, não tinha sapato, não tinha nada né. Em Belém as pessoas denunciavam porque morava só eu e meu irmão lá, queriam que a gente fosse para o conselho, queriam que fôssemos entregue a justiça (**choro**). Eu sempre dizendo que queria estudar, mas tinha essa dificuldade, eu entrei numa sala de aula eu tinha 11 anos de idade, eu já estava bem atrasado, nunca tinha sentado num banco de escola por dificuldade, não conseguia, porque meu pai era muito doente, vivia nas casas das irmãs dele, das minhas tias, tinha que ser tratado e com isso mudávamos sempre de residência, a gente nunca conseguiu estudar.

A narrativa, nesse momento da entrevista, foi permeada pela emoção, não teve como segurar as lágrimas, relembrar o sofrimento foi difícil. Mas diante dessa situação, a tia, D. Áurea, o chamou e disse-lhe que se quisesse estudar, podia vir morar com ela. Então ele falou: "convidei o meu mano, ele não quis vir não; ele ficou; tá lá; tá bem; ele trabalha, ele faz essas pedras de granito, ele é acabador de pedra de mármore, ele já trabalha há muito tempo; eu não tenho certeza se é carteira assinada não."

Na época que veio para o Assentamento João Batista II em Castanhal morar com a tia, ele e o irmão tinham estudado até a 5ª série, mas a vinda dele para o assentamento não foi fácil, porque o assentamento fica num ramal, essa localidade fica distante da cidade, para estudar tinha que pegar o transporte escolar às 17: 00 h., quando retornava, o ônibus às vezes ficava "no prego", então algumas vezes dormia no ônibus, ou segundo suas palavras; "preferia vir andado pelo ramal escuro, acostumei a chegar aqui no assentamento por volta de 1 hora ou 2 horas da manhã, passei dois anos estudando na EJA; nesse sofrimento".

Além disso, havia outro desconforto, segundo a fonte, por ter muita gente na casa, oito pessoas e só a tia trabalhava. Assim ficava difícil, pois, com ele, ficaram no total de nove pessoas e ele ficava meio sem jeito, porque tinha que ajudá-la no lote. Em Castanhal, estudou na Escola Municipal Inácio Cury, ficou até setembro de 2006, quando ficou sabendo da proposta do PRONERA com dez vagas. Sobre seu ingresso no programa o egresso disse o seguinte:

> eu lembro até hoje do tema, nunca esqueci esse tema da redação, o tema era assim: qual é o seu papel, o curso, o tema era assim, o curso é importante pra você e sua comunidade, era essa lógica. Assim, era um tema meio grande, se a gente poderia, se o curso poderia influenciar na comunidade? A gente ingressou assim, tinha que competir com outras pessoas de outros assentamentos, Abaetetuba, Abril Vermelho, assentamento aqui, aí a gente fez a seleção e eu consegui entrar no curso e foi bom.

Contexto da entrevista

A entrevista aconteceu no assentamento João Batista II na residência de sua tia Dona Áurea. Como foi dito, já havia tido um contato prévio com os assentados e estes indicaram quando poderiam dar a entrevista, este entrevistado se mostrou bastante solicito para narrar sua experiência de vida para os pesquisadores e, assim, a entrevista ocorreu no dia 17 de agosto de 2013 às 10 horas, na cozinha da casa que fica do lado de fora e, como estava fazendo muito barulho, interrompemos e caminhamos para frente da casa, debaixo de uma árvore e continuamos a entrevista, esta durou aproximadamente 1 hora e 40 minutos, devido às várias interrupções como: quando estávamos no meio da entrevista caiu uma leve chuva e com isso tivemos que interrompê-la e retornamos para a cozinha da casa, depois de várias interrupções e devido às narrativas de vários fatos que o deixaram muito emocionado, contagiando inclusive o pesquisador. O cidadão José Antônio Damasceno da Silva é uma pessoa sofrida, contudo muito batalhadora e nutre o sonho de ser professor de geografia.

2 Entrevista do egresso Edmilson Maia

Figura 09: Foto do entrevistado, egresso Edmilson Maia e a estudante de Pós-Graduação da UFC: Ana Lobato, colaboradora da pesquisa de campo.

Fonte: Autor, 19/08/2013.

O egresso disse que morava em Belém com a avó, a sua mãe trabalhava em Belém e por volta de 1998 passou a se envolver com o movimento social, e, através deste, veio para Castanhal, sendo uma das pessoas que participou da marcha de ocupação promovida pelo MST que resultou neste assentamento. Disse que: "Então, vim pra cá junto com a minha mãe para o assentamento João Batista II, aí comecei a interagir com os movimentos sociais, onde foi que eu ganhei um lote, entendeu?" Desse modo, passou a estar assentado e por intermédio do MST participou da seleção para ingressar no PROEJA-PRONERA em 2006. Sobre essa seleção narrou o seguinte:

> [...] na época o assentamento tinha o movimento MST através da associação que tinha aqui na comunidade. Então foi através dessa ponte que eu conseguir entrar na Escola Agrotécnica, fiz a prova e passei a fazer o curso de técnico em agropecuária. Na nossa trajetória, qual o objetivo de se fazer o curso? Era de arrecadar conhecimentos na área da Escola Agrotécnica e trazer para a comunidade, entendeu? Onde, se pudesse ter um desenvolvimento melhor para os agricultores daqui, no caso, arrecadavam esse conhecimento lá e iam aplicar aqui na nossa comunidade pra

> desenvolver mais a agricultura da nossa comunidade. Esse era o nosso objetivo de estudar na Escola Agrotécnica. Sendo, que chegamos a nos formar, e não estamos atuando na área devido a motivos de condições financeiras, entendeu? Pretendo muito fazer uma faculdade. O que eu puder ajudar na comunidade eu vou ajudar de acordo com os conhecimentos que eu adquirir na Escola Agrotécnica e nisso mostrar um pouco do conhecimento que eu tive no decorrer do curso.

Continuando a narrar a sua vida já como assentado, disse que tinham consciência das dificuldades na comunidade, que precisavam melhorar, e junto à Escola Agrotécnica buscaram uma solução para os problemas, mas que o projeto surgiu das demandas das comunidades e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Assim, procuraram a Escola Agrotécnica e fizeram essa parceria que resultou no curso do PROEJA-PRONERA, oriundos do PRONERA do curso fundamental, que coincidiu com a implantação do PROEJA na rede federal. "Na verdade, muitos depoimentos da história oral não guardam uma verdade, mas uma representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o depoente desejaria que tivesse acontecido ou que ele representa como acontecido." (FERREIRA, FISCHER, PERES, 2009, p.77) Em seguida disse:

> O PRONERA, ele surgiu assim, foi um intercambio entre a Escola Agrotécnica e a comunidade de João Batista II, onde formaram turmas de filhos assentados, uma formação de quinze assentados pra arrecadar conhecimento para cada assentamento, no caso, nós da João Batista fomos selecionados pra fazer esse tipo de trabalho pra ajudar a comunidade. Eles selecionaram sete pessoas que somos nós, pra estudar aprender um pouco a técnica e trazer esses subsídios pra nós. Esse intercâmbio foi entre a Escola Agrotécnica e a comunidade do Assentamento de João Batista II.

Todos os aspectos que lembrou e narrou são necessários na abordagem de sua história de vida, ou parte dela, "em especial porque não interessa a busca da verdade absoluta numa perspectiva da história positivista". Assim, cabe lembrar que o que interessa aqui é a memória, as lembranças, e que as narrativas produzidas são também representações do que aconteceu na versão do depoente (Ibidem, p. 77).

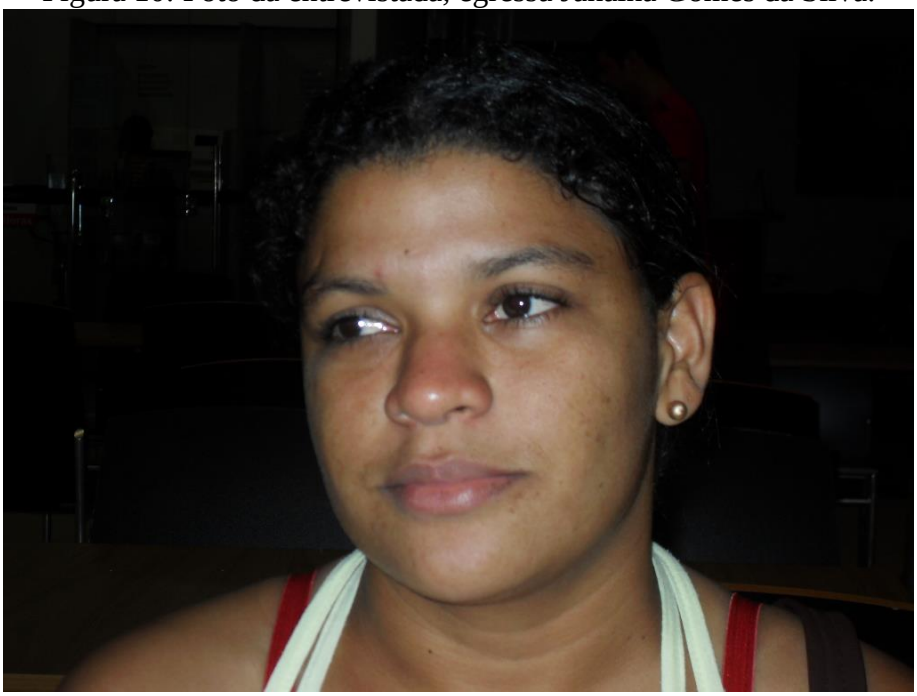
Contexto da entrevista

Já conhecia o Assentamento João Batista II, ao retornar a essa localidade em companhia da pesquisadora Ana Maria Leite Lobato, conhecemos alguns assentados, dentre

eles Dona Áurea. Numa conversa prévia, tivemos a informação sobre o assentamento, alguns assentados e contatos de algumas fontes, como foi o caso desse egresso. O contato com essa fonte primeiro foi através de telefone. Visto que ele trabalhava e morava em Belém. Assim, marcamos o dia da entrevista para o dia 19 de agosto de 2013, no Assentamento João Batista II, na casa de D. Áurea. Então, neste dia nos deslocamos para Castanhal, mas antes passamos na residência atual do egresso para lhe dar carona até o assentamento. Chegando lá, fomos recebidos com muita atenção e apreço. Na visita anterior havíamos combinado um almoço, e, conforme o combinado, foi-nos servida uma galinha caipira e depois um açaí de qualidade. Depois do almoço, realizamos a primeira entrevista com outra fonte e, em seguida, com o egresso. A entrevista ocorreu por volta das 13:30 horas e durou 33 minutos, o entrevistado fez pouca referência a sua história de vida e foi mais enfático nas informações sobre a temática da pesquisa, mas foi bastante solícito, narrando tudo com boa vontade, foi uma entrevista tranquila e se colocou à disposição para qualquer dúvida. Após a entrevista explicamos sobre a concessão de direito e solicitamos que através da sua assinatura autorizasse o uso da narrativa na tese e em publicações ou outra forma. Agradecemos atenção e retornamos a Belém por volta das 16:30 h.

3 Entrevista da Egressa Janaína Gomes da Silva.

Figura 10: Foto da entrevistada, egressa Janaína Gomes da Silva.



Fonte: Autor, 17/08/2013.

Janaína nasceu em Imperatriz em Maranhão, depois, junto com os pais e avós morou em Goianésia do Pará, na roça. Aos cinco anos de idade, sua família mudou para a zona rural de Parauapebas, espaço onde ocorreu na época, uma invasão de terra e seu pai resolveu ir para esse lugar. Em 2006 seu pai faleceu de acidente de trem e sua mãe a trouxe para morar em outro assentamento, próximo a Castanhal, com mais oportunidade que Parauapebas, para que continuasse os estudos e pudesse ter acesso a um ensino de qualidade. Assim, estudou no colégio Estadual Cônego, fez o ensino médio e quando terminou foi estudar na Escola Agrotécnica. Ela foi criada no campo, em assentamentos rurais, onde existe um processo que se efetiva através da luta pelo acesso à terra, na conquista de melhores condições de vida para as pessoas do campo, ou seja; não se limita a concessões estatais, se concretizam, na maioria, através da luta empreendida pelos movimentos sociais cuja conquista da terra é o primeiro passo. Desse modo, afirmou que:

> "Bom, eu sou ..., nasci em Imperatriz, em Maranhão. Eu sou de Parauapebas. Minha mãe mora lá, no assentamento na Palmares, ela mora até hoje. Devido meu pai falecer em 2006, aí ficou meio complicado pra mim estudar lá, porque ela queria que eu fizesse..., o sonho dela era que eu fizesse uma faculdade. E lá é meio complicado né? Aí eles resolveram mandar eu vim pra cá pra Castanhal, morar com minha prima, a Soraia, que era a líder do MST do João Batista II, casada com o Nonato. Devido uma confusão interna lá no assentamento e tudo, uma confusão, eles se separaram e eu vim morar pra cá com ele, aqui em Castanhal. Só que, assim, em 2006 recebi uma proposta de estudar na Escola Agrotécnica. Era meio complicado, sempre tive vontade e o meu sonho era estudar na Escola Agrotécnica, porque sempre gostei de mexer com os animais. Aí foram escolhidos dez e só se formou cinco.

Ao narrar fragmentos de sua história de vida não se limitou a sua individualidade, fez conexões com o que acontecia no Assentamento João Batista II. "Ora o uso de história de vida, pelo menos em projetos de educação, [...] precisa estar articulado a um projeto maior de reapropriação, em que questões relacionadas ao contexto estejam conectadas". Dessa maneira, contou como ingressou na Escola Agrotécnica:

> Eles fizeram uma entrevista no assentamento, vieram da escola Agrotécnica passaram uma prova, fizeram uma prova, uma redação é, aí, quem tirasse a nota maior seria selecionado pra estudar na Escola Agrotécnica, né. Só eram dez vagas e foi através do PRONERA lá do INCRA. Aí dessa prova, redação e entrevista passaram dez, sendo que três desistiram, dos sete cinco concluíram. Três lá do assentamento João Batista II, eu que moro aqui em Castanhal e outros.

A narrativa permitiu coletar informações sobre o pensamento da comunidade onde vivia, dos conflitos, e compreender o entorno da temática investigada, foi muito mais do que a coleta de fragmentos de uma história, de um evento e ação individual. A preocupação maior foi ampliar a visão sobre a questão em estudo, priorizando também a narrativa, "já que favorece a audição das vozes de sujeitos, indiferentemente da posição social que ocupam", pois o ouvir, provocar uma ação reflexiva e a possibilidade de ter a consciência de sua própria história (FERREIRA, FISCHER, PERES, 2009, p.73). Nesse sentido, narrou o seguinte:

> Atualmente eu trabalho com cadastro ambiental, o curso do PROEJA me possibilitou isso, nem passava pela cabeça o que era um cadastro ambiental, pois faz parte de desenvolvimento sustentável. Agora, dentro das disciplinas do corso eu gostava de Bovino, mas a parte técnica. Mas, desses conhecimentos, só foi trabalhado no assentamento a parte de horta. A gente fez um... não foi um projeto, foi um tipo de um estágio que a gente fez com outros alunos de outros localidades. A gente começou lá uma horta no lote do seu Miguel. Horta, essas coisas e outros projetos lá. Só que deu errado. Devido a confusão interna deles lá, eles deram errado. E aí, a gente desistiu. Então assim, lá no assentamento, tudo o que a gente começava sempre tinha uma briga, porque eles sempre queriam que fizesse pra todo mundo. E quando a gente fazia pra todo mundo, sempre dava errado, devido a gente ser de movimentos totalmente diferentes. Então, nunca deu certo.

As relações na sociedade brasileira que sempre foram extremamente desiguais, historicamente aconteceram ancoradas no patrimonialismo e autoritarismo, isso se estende às relações no campo, que foram caracterizadas pela dominação, exploração e clientelismo. O MST foi um movimento de resistência a tudo isso, porém, a conjuntura de alguma forma favoreceu a reprodução dessas mesmas relações no interior do movimento, provocando resistências na dinâmica das relações de poder. Os assentados do João Batista II foram protagonistas de uma luta histórica pelo acesso à terra, entretanto, além disso, foi preciso esforços para criar condições de sustentabilidade, de produção, comercialização e organização dos assentados. Essas experiências bem sucedidas ou não, foram se concretizando nas práticas cotidianas de produção, as quais ocorreram conforme seu uso e necessidade diária no assentamento. Assim,

> [...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural (LOURO, 2011, P. 67).

No Assentamento existe uma diversidade de interesses em jogo, por parte dos grupos que se constituíram durante esses 15 anos do assentamento João Batista II. A diversidade de usos desse espaço tem como base a relação de trabalho familiar e a disputa pelo poder, conforme Janaina: “Existe uma disputa ainda, eu sou ligada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF). O Nonatinho é da FETRAF, a minha prima Soraia. Lá tem várias coisas: grupo de jovem, igreja, a parte técnica, cultura, tudo”. Os sujeitos são diferentes, pensam diferentes e se juntam, ou separam, conforme seus interesses. No período em que foi implantado o PROEJA foi justamente no momento em que as lideranças estavam disputando o poder e o MST se dividiu, e isso comprometeu a implantação de muitas ações do PROEJA no João Batista II, considerando que tinham dois educandos do PROEJA na época em posições diferentes, um ligado ao MST e outra educanda a FETRAF, isso também não favoreceu a implementação de algumas ações.

Contexto da entrevista

A entrevista aconteceu em Castanhal na praça de alimentação do Yamada Plaza, a entrevistada reside na cidade de Castanhal perto deste Supermercado, em contato pelo telefone ficou acertado o espaço, a hora, onde seria o encontro para realizar a entrevista, que ocorreu num sábado às 08 horas e 30 minutos, com a duração de 30 minutos. A entrevistada sempre morou em zona rural. Em sua narrativa ficou evidente o seu envolvimento com o movimento social e os embates que ocorreram no Assentamento João Batista II, porque sempre morou em zona rural e em assentamentos, ela se mostrou uma pessoa batalhadora, que luta pelos sujeitos do campo, mas articulada às orientações da FETRAF. Ela nutre o sonho de um dia fazer medicina veterinária, contudo, no momento, está cursando Administração. Desse modo, a entrevista foi tranquila, havia pouca gente na praça de alimentação e isso não comprometeu a qualidade da entrevista, a fonte se colocou à disposição para colaborar com outras informações no decorrer da pesquisa, agradeci a colaboração e entreguei a folha de concessão de direito para que assinasse e autorizasse o uso da narrativa na tese e em publicações ou outra forma, após a entrevista conversamos um pouco e, depois retornei de carro para Belém do Pará.

3.2.3 Assentados

1 Entrevista do Assentado ***Raimundo Rodrigues Aguiar, o Seu Aguiar.***

O seu Raimundo Rodrigues Aguiar nasceu no Estado do Maranhão, lá casou-se e dessa relação teve três filhos. Ele relata que foi devido às necessidades, o problema da seca, a escassez de terras; ou os altos preços para a aquisição de terra própria que resolveu deixar seu Estado e vir para o Estado do Pará, em 1986. Assim como muitos nordestinos, veio para o norte em busca de um pedaço de terra para trabalhar. Entretanto, ao chegar ao Pará, as coisas não foram fáceis, a dificuldade era muito grande para conseguir um pedaço de terra, de acordo com o entrevistado:

> Aguiar: eu tinha um irmão que morava em Belém, mora ainda hoje, aí ele me ligou e disse: rapaz vem pra casa, a gente arruma um emprego pra ti então, as coisas vão melhorar. Aí eu fui pra Belém, lá em Belém consegui morar num quartinho dele, enquanto eu consegui uma casinha. Assim, trabalhei 12 anos em Belém, botei os filhos no colégio, terminaram o 2° grau todos os quatro, três filhos e uma filha adotiva. Quando surgiu um senhor convidando pra gente engajar no Movimento Sem Terra, o MST né. Aí, eu perguntei pra ele se ele tinha terra pra dar, doar pra gente. Ele disse não tem, mas é nós juntos unidos que faz o movimento né, terra tem muita terra, tudo abandonado por aí, jogada, não tão produzindo nada, também não vendem e nem deixam ninguém trabalhar, aí eu dei meu nome, também fiz um cadastro e começamos se unificar, muita gente, quando foi no dia 20 de agosto nós se reunimos lá em Marituba e descemos pro Aurá. Um senhor arranjou um sitiozinho e nós acampamos lá, e ficamos acampado pelejando pra conseguir, quando ia arranjar uma terra pra nós pra trabalhar, e chegando mais gente, mais gente, tudo necessitado de um pedaço de terra pra trabalhar, certo é que a gente pensou, a gente estava com 800 famílias, muita gente. Aí comecemos fazer pesquisa na liderança, a gente fazia pesquisa na região, muitas fazenda por lá abandonadas, jogadas, as pesquisas que foram feitas, uns amigos nossos vieram dar uma volta aqui pela região de Castanhal, outras pessoas que estavam acampadas aqui informaram que tinha essa fazenda aqui abandonada, estava até empenhorada no banco pela divida de 1 milhão e pouco na época, e estava alugada pros fazendeiros, os donos tinham abandonado, os filhos abandonaram [...].

O MST na época realizou um trabalho de mobilização e cadastramento de famílias que moravam nas periferias de Belém, Ananindeua e também de famílias de agricultores sem terras do nordeste paraense, como Castanhal, Santa Izabel, Santo Antônio do Tauá, dentre outros. De forma, o MST vinha organizando algumas marchas visando a ocupação de terras, o que pode ser entendido da seguinte forma:

> [...] ocupar configura-se como um processo de atuação político-territorial, desse modo, a ocupação é um processo socioespacial e político complexo que precisa ser entendido como forma de luta popular de resistência de campesinato, para a sua recriação e criação. O enfoque no entendimento da reprodução camponesa se assenta na possibilidade de entender, a produção dos territórios dos assentamentos, para além dos programas institucionais do Estado, sendo resultado de práticas cotidianas, que são, ao mesmo tempo, práticas sociais e práticas territoriais (GUILHERME JUNIOR & NAHUM, 2012, p.5)

De acordo com Fernandes (2008) os assentamentos constituem territórios da produção camponesa, esta se constitui de uma rica diversidade social, que não se encontra em território do latifúndio. Nesse sentido, seiscentas famílias se mobilizaram para ocupar a citada fazenda abandonada, que, após essa ação, foi denominada de Assentamento João Batista II e disse ainda: "nós resolvemos vim pra cá ocupar essa fazenda aqui, aí arranjemos ônibus, caminhão, pra trazer os bagulhos, certo que entrou aqui muitas famílias na época, umas 600, chegamos aqui e ocupamos essa terra."

O entrevistado é um sujeito trabalhador, que sempre quis ter um pedaço de terra para trabalhar e melhorar de condição, embora não tenha vindo de uma cultura de assentamento, mas resistiu às dificuldades. Mas nem todos conseguiram permanecer no assentamento. Segundo seu Aguiar,

> [...] alguns desistiram, porque não tinham costume com a agricultura, eram da periferia da cidade mesmo e não aguentaram. Pensa que é brincadeira? O negócio é mais sério, agora aquele que tinha vínculo com agricultura, que gosta de trabalhar na terra ficava e chegou a época de fazer o PA do assentamento, e foi feito com 157 famílias, o resto tinha ido embora. Outros ficaram e hoje tão aí na luta. Os que desistiram, passaram pra outra pessoa; quem gostou daqui e tem facilidade de manejar a terra ficou lutando, como eu e outros companheiros que estão pelejando, na luta até hoje.

O entrevistado foi um dos assentados da linha de frente, narrou os fragmentos de sua história e esta se entrelaçou com a história do Assentamento João Batista II. Os acontecimentos que envolveram essa história tem profunda relação com que acontece no Pará, que vive permanentemente em estado de conflito, tendo como protagonista o setor madeireiro, a máfia da grilagem, a violência no campo e o avanço da pecuária; o Estado do Pará é o maior produtor e exportador de madeira da Amazônia Brasileira. Além disso, é palco de desmatamento, de inúmeras mortes de agricultores na luta pela terra, denúncias e desrespeito aos direitos humanos. Então, os acontecimentos no momento da ocupação do Assentamento

João Batista II foram narrados por Seu Aguiar, porque ele teve como referências os sentidos, as relações vividas sensorialmente, como argumenta Pollak (1989):

> Nas lembranças mais próximas, aquelas de que guardamos recordações pessoais, os pontos de referência geralmente apresentados nas discussões são (...) de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores (...). Não atribuem um lugar central em suas recordações à data do acontecimento, lembrada em inúmeras publicações (...) e sim aos roncos dos aviões, explosivos, barulhos de vidros quebrados, gritos de terror, choro das crianças. Assim com os cheiros: dos explosivos, de enxofre, de fósforo, de poeira ou de queimado registrados com precisão (POLLAK, 1989, p. 11).

Uma narrativa sobre fragmentos de história de vida, só é possível e legítima se explicar o fenômeno na sua globalidade, não se deve fazer uma história, se não se admite a existência de uma relação entre os fenômenos, qualquer que seja a dimensão espaço-temporal em que foram produzidos (ARGAN, 1998). Nesse pensar, o entrevistado contou através de sua história, a história do assentamento e o que aconteceu na ocupação:

> Aguiar: chegamos aqui no dia 15 de novembro de 1998, então nós não tínhamos conhecimento da área né, mas tinha dois companheiros nossos que eram daqui da região de Castanhal e já conheciam essa fazenda. Então, acampamos na beira do rio, onde tem água. Como tinha muita gente conosco né, passamos direto com os ônibus aqui e fomos se acampar na beira do rio Inhangapi, lá nós fizemos acampamento. Depois da sede dessa fazenda morava o vaqueiro, o pessoal tudo lá, nós passemos direto, fomos acampar lá, não mexemos com eles, passamos direto e acampamos lá, só que imediatamente a notícia correu e os fazendeiros da região era interessado nisso aqui, já tentaram negociar com o banco, e o banco não aceitava renegociação da divida do outro que eles queriam pagar com 12, não sei quantos anos e tal, aquele negócio todo, eu não sei o prazo, mas o projeto deles, o banco não aceitava, mas estava alugado com eles, eles não queriam perder esse pasto, tinha muito pasto, tinha mais de 1000 boi aqui dentro né, e aí correram pra cima, ainda andaram cercando a gente, trouxeram pistoleiro, cercaram lá área, nós achamos que estava encurralado lá, porque a casa do gerente era lá, a sede né, era aonde chegava os carros, chegava tudo lá, e nós tava lá na frente e isso ali não tinha outra estrada, só tinha saída pra cá, pra lá era o rio. Então, muito complicado, aí pra nós sair de lá, tivemos que usar estratégia, usar rojão, é bomba, bomba junina, fazer muito barulho pra dar uma impressão que nós estava bem armado, muito tiro pra poder eles saírem né, e com isso, em vários lugares ficou gente, no mato, pelo alto, por trás da casa, por tudo quanto era canto, tocando o rojão, e com isso eles se amedrontaram, pegaram os carros e correram, vieram embora, desceram pra Castanhal, eles pensavam que a gente estava armado mesmo, e nessa hora era de noite, pegamos os bagulhos e fomos abrindo no mundo, tirando, saindo de lá, senão eles chegavam meia noite e iam matar muita gente, ficamos com medo né, eles estavam acostumado a fazer isso, emboscada,

> eles mataram muita gente, aí saímos, voltamos e fomos acampar na beira desse mesmo rio aqui mais ali, já pra cá pra fora e aí ficamos.

A memória destaca as marcas do que foi vivido, evidenciando reminiscência que prescreve o modo de tessitura, assim as lembranças se expressam na oralidade, trazendo de volta momentos vividos. "Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois" (BENJAMIN, 1994, p. 37). Nessa perspectiva, interessa destacar a versão mnemônica do assentado, evidenciando elementos e cenas que facilitaram a emergência das lembranças:

> Aguiar: [...] enquanto isso tinha uma parte dos companheiros também das lideranças, já negociando com o INCRA, a imprensa também já tinha entrado aqui também, estava acompanhando, a gente fazia questão que ela tivesse para ela mostrar todos os fatos. Mas, quem chegou primeiro foi a polícia, os homens é que mandaram, aí colocamos o pé na parede, a gente não sai mesmo, e saímos não. Eles voltaram né, aí depois o INCRA veio, mandou fazer vistoria e não sei se foi com 30, parece que foi 60 dias e foi aprovado. A terra era improdutiva e estava toda irregular, o fazendeiro tinha documento, não sei mais quantos hectare, mais na época ele estava com 5 mil e pouco hectare, eles fazem um documento de um pedacinho de terra e abraça o resto tudo, eles estão acostumado a fazer isso, tem facilidade pra isso. A oportunidade de passar batido, porque faz vista grossa né, a gente conhece isso, a maior parte deles faz isso. Tem homem sério nas autoridades, mas tem muita gente safado, a gente vê toda hora na televisão. Aí, nós ganhamos a desapropriação disso aqui trabalhar, começar a lutar, porque **não tinha nada aqui,** não tinha estrada, não tinha água, não tinha luz, não tinha casa, os barracos eram feitos no meio do capim, aí saímos de lá e fizemos aqui onde é a vila os barracos de lona, cada um com o seu barraco, ficamos debaixo da lona e brigando no INCRA, com o governo do Estado, com o Prefeito, pra ver se nós conseguíamos alguma coisa né. A última viagem que nós fizemos a pés daqui a Belém, foi só uma vez, tinha feito já umas duas de lá, de mais perto, agora daqui nós fomos direto, o maior grito que nós fizemos foi essa, porque nós queria a luz, na época da luz elétrica e a nossa pauta era, luz elétrica, estrada, rua e habitação, na época foi uma briga feia. Nós ocupamos o INCRA, muitos chamaram a gente de doido, ficamos lá na frente, lá a gente cozinhava, lá comia, lá dormia, e o povo que não conhecia, não tinha entendimento, chamava a gente de vagabundo, isso a gente passou muito né, mais eles não sabiam da necessidade da gente, mas nós só saímos de lá depois que veio o representante de Brasília e assinou os documentos tudinho, dando a nós o direito de ser beneficiado com aquela pauta que a gente estava pedindo,[...].

Ao relatar suas reminiscências apresentava uma postura crítica e reflexiva, pois rememorava suas atitudes, as lutas, os ganhos. A narrativa, ao referendar a vida do narrador,

tece imagens na memória de um passado, narrado num outro tempo, o tempo presente do narrador, que não é o mesmo tempo rememorado, de maneira que:

> Quando pensamos esse presente como devendo existir, ele ainda não existe; e, quando o pensamos como existente, ele já passou. Se, ao contrário, você considerar o presente concreto e realmente vivido pela consciência, pode-se dizer que este presente consiste em grande parte no passado imediato. [...] Sua percepção, por mais instantânea que seja, consiste por tanto numa incalculável quantidade de elementos rememorados e, na verdade, toda percepção já é memória (BERGSON, 2011, P. 90).

O assentado continuou rememorando suas lembranças. A memória não é apenas uma rememoração do passado, para uma lembrança reaparecer, "é do presente que parte o apelo a que a lembrança responde e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança empresta o calor que dá à vida" (BERGSON, 2011, P.93). Assim, o assentado relatou que depois que conseguiram a posse da terra, o espaço começou a mudar, entrou o maquinário, foi feita a estrada, a limpeza das ruas, vieram os postes e começaram a fazer as habitações. A luta por escola, saúde, verbas do munícipio para as melhorias no assentamento foram batalhas constantes e cotidianas, pois, segundo ele, "se a gente fica calado nunca vem nada, tem que estar brigando todo tempo e a gente fica perturbando direto."

Contexto da entrevista de Seu Aguiar

Não foi possível agendar a entrevista, pois o assentado trabalha muito e na semana anterior em que fomos ao Assentamento João Batista II não conseguimos falar com ele. Assim, nos aventuramos em ir ao seu lote e demos sorte em encontrá-lo. Conversamos, explicamos sobre a pesquisa e a entrevista, ele aceitou conceder a entrevista e foi muito direto, até porque ele não dispunha de tempo, mas os 31 minutos de entrevista foi de qualidade, não houve resistência em dar as informações, pelo contrário, ele e os outros assentados foram muito receptivos, educados, não mediaram esforços para contribuir com a pesquisa. Desse modo, a entrevista aconteceu no dia 19 de agosto de 2013, por volta das 16:00 horas num ambiente simples, rústico, com cheiro de animais, pois nesse espaço cria alguns animais, sob uma mesa de madeira improvisada. Após a entrevista agradecemos e solicitamos a concessão de direito para o uso da narrativa na tese e em publicações, continuamos conversando e depois voltamos à Belém do Pará.

Figura 11: Foto do entrevistado, assentado seu Aguiar em seu curral.

Fonte: Autor, 19/08/2013.

2 Entrevista do Assentado Sebastião de Oliveira Lopes, o Seu Sabá.

Figura 12: Foto do assentado Sabá, sua esposa e pesquisadores em pesquisa de campo.

Fonte: Autor, 15/08/2013.

Seu Sabá é oriundo de Irituia, de uma comunidade pequena, chamada Sítio Lago Grande de Irituia, a qual não encontrei no mapa. Filho de lavradores, seu Sabá contou que seus pais viviam do trabalho na roça, no tempo do manejo manual e ele, desde cedo começou a ter a vivência com a roça, que, para eles, era a única forma de sobrevivência. Mesmo assim, com uma vida de trabalho duro, ele teve acesso à escola, dentro das possibilidades do município.

> Então, nós passamos por esse processo e a educação ela era muito, essa questão de visão mesmo de pode dizer da visão tradicional né, a obediência ao educador, a gente não podia questionar o professor, mesmo nascendo numa comunidade muito dentro das brenhas lá de Irituia. Se hoje ainda não está tão desenvolvida, ainda precisa de alguns ajustes, imagine naquele tempo, final de 1960-1970 que era o período da pós-ditadura militar. Então nós não vivemos diretamente quando adulto a questão da ditadura, nós ficamos no recesso pós-ditadura, que é coisa pior ainda né, ainda me lembro de muitos fatos de escassez de mercadoria de coisa e tudo. Mas eu sempre tive uma visão diferenciada, acho por dom mesmo, porque ali não tinha como ninguém me inspirar e nem eu me inspirar em ninguém. Aí eu conseguir ir para o Seminário lá em Bragança, o Santo Alexandre Sales, é dos Beneditinos, lá foi um grande aprendizado pra mim. Nos três anos que passei interno, comecei a ter uma visão de mundo e a ter um espírito da crítica e autocrítica né, e com isso eu continuei no Seminário. Depois sai do seminário e voltei pra para comunidade e comecei a trabalhar com as comunidades, mas na visão das comunidades católicas, comunidades de base, foi naquele tempo do grande processo da teoria da libertação, a onde as CEBES (Centro Brasileiro de Estudos e Saúde) traziam mais aprendizados né, e eu fiquei envolvido nisso.

Continuando a narração, Seu Sabá disse que seu pai foi acometido de uma grave doença: câncer, e ele não resistiu, falecendo aos 50 anos de modo que, a coisa no interior que já era ruim com o seu pai e a sua mãe trabalhando, sem o pai ficou ainda pior. A mãe era analfabeta e tiveram que deixar sua comunidade.

> Pegamos aquele processo do êxodo rural e os fazendeiros começaram a perturbar as nossas terras lá, que era 6 Km de terra. Então eles começaram a tomar parte da terra e nós não tínhamos ainda uma visão política de enfrentamento, mas de retraimento, do medo, tivemos que nos afastar e eu vim nesse período pra Belém trabalhar como caseiro por volta dos anos 80, 84 por aí; eu tinha que dar um jeito pra sustentar minha mãe e mais uns 3 irmãos que eu tinha ainda menores e aí foi duro. Trabalhei de caseiro, trabalhei na Marmobraz em Belém e por fim eu fui pra uma empresa de segurança Norsergel, trabalhei lá 12 anos. Nesse período que eu estava trabalhando lá, eu construir casa lá no bairro do Aurá né, que todo mundo sabe que é um dos bairros muito violento de Ananindeua.

Por mais que Seu Sabá buscasse uma forma de sustento trabalhando em empresas, morando na periferia do Pará, era um homem do campo e acostumado com o manejo da terra e por volta de 1998 sua história vai cruzar com a do MST, cujo movimento, nesse mesmo ano começou a fazer os acampamentos na região onde morava. Nesse tempo, esse espaço era conhecido como região nordeste; atualmente é chamada de mesorregião. De acordo com seu Sabá:

> O MST levantou acampamento em Castanhal em 11 de julho de 1998 e o movimento fez uma caminhada para Belém, para reivindicar às necessidades provindas do acampamento estabelecido do sul do Pará né. Naquele tempo, muitas filiais dos órgãos do governo não tinham no sul do Pará, hoje tem INCRA, tem EMATER, mais naquele tempo só era o órgão central em Belém, a matriz. Então eles vieram fazer muitas reivindicações e nós aproveitamos; lá em Ananindeua a gente trabalhava com a questão da ocupação urbana, mas era reivindicações de direito, nós trabalhávamos esse processo lá, era o Movimento de Ocupações de Ananindeua (MOA). Mas na verdade, nós não fazíamos ocupações, a gente conscientizava os moradores da comunidade, sobre os direitos deles, de reivindicarem estrada, ônibus, a questão de uma escola, de uma política voltada e adequada para comunidade. Então a gente era mais de reivindicar, de dá apoio pra quem fizesse ocupação. Naquele tempo surgiram muitas ocupações nos bairros de Ananindeua e nós fazíamos todo esse processo de mobilização né, é fizemos mobilizações e denúncias lá na policia federal sobre escavações de uma terra, que tiravam terra lá pro lado do Abacatal, que fica próximo do Aurá e faziam aquelas grandes crateras. O Abacatal é uma comunidade remanescente, fica por trás do lixão Santana do Aurá; **remanescente de quilombola;** ela era muito atingida por isso, era muitos grupos empresariais que tirava aterro dali né, isso prejudicava muitos igarapés de algumas famílias tiravam até o consumo da pesca tradicional e coisa assim, aqueles igarapés foram soterrados por essas questões e depois atingiu o lençol freático, aí nós fizemos a denúncia, então o nosso trabalho era esse, dá apoio a comunidade, ao viver bem das pessoas; **a qualidade de vida.**

No final da década de 1990, quando o MST acampou no bairro do Aurá, que para muitos é uma área de invasão, mas para o entrevistado é uma área de ocupação urbana, Seu Sabá foi convidado a dar apoio para o movimento em Ananindeua e fazer o trabalho de base, o qual conhecia muito bem. De acordo com Benjamin (1994) fazer história é dar sua fisionomia às datas, aos acontecimentos considerados pelo indivíduo como significativos do ponto de vista da sua identidade. Assim, quando opera a memória, o acontecimento narrado tem relação com o presente do narrador, pois foi evocado pela memória como um momento particular, mas da sequência histórica do narrador. Desse modo, Seu Sabá lembrou que: "pessoas que tinham interesse de vir pro campo, fazer todo aquele processo e com isso, eu não só fiz o trabalho de base, mas também me interessei pela proposta e disse: agora eu vou cair na trilha com o movimento." A partir daí foi à empresa entregar o lugar e foi um problema pra

ele, porque tinha 12 anos sem advertência, sem nada, procurava sempre cumprir as normas. Mas foi irredutível, disponibilizou a vaga e só queria os seus direitos e foi acompanhar o MST. Porém, ele tinha residência no Aurá e tinha consciência de que o bairro não era adequado para se viver por muito tempo:

> a minha intenção com a origem, assim ter nascido filho de lavrador ou agricultor, a minha vontade era de voltar pro campo né, eu sempre tive isso, mas as condições eram muito difíceis, se não fosse através dessa luta do movimento, através do MST desde 1998, acompanho o movimento e continuo aqui até hoje né, 15 anos no Assentamento João Batista II, a gente tá aí nessa luta, aí dessa luta muito aprendizado, muita conquista, já ajudei a construir outros assentamentos, assentar outras famílias através desse trabalho que a gente se dedica **voluntariamente.** Mas digno pela causa das pessoas, que não tem um pedaço de chão pra trabalhar, de família que não tem um teto e sempre nessa concepção de que as periferias tem um inchaço muito grande. Então, não comporta mais as pessoas, sair do campo pra ir pra cidade, tem retornar pro campo porque o campo tá vasto ainda, tem muita terra e pouco dono. Essa foi a lógica que o movimento, numa coisa de princípio e que a gente consegue tá trabalhando nessas questões. Construímos, levantamos os acampamentos, depois tivemos a sorte de se conseguir a desapropriação dessa terra, desse assentamento que hoje nós denominamos João Batista II, um processo como os outros, tem suas vantagens, tem seus problemas como toda comunidade hoje em dia. Também passamos por vários momentos de tensão né, por represália de governo, da coisa de muita discriminação ao movimento, mais a gente tem conseguido suportar tudo isso e estamos vivendo.

Figura 13: Foto do assentado Sabá com Pesquisador em sua casa.

Fonte: Autor, 15/08/2013.

Seu Sabá continuou narrando a tessitura de sua vida com o que ele chama de movimento, que é o MST, o qual ele continua ligado e explicou:

> esses movimentos consolidaram uma rede chamada VIA CAMPESINA, onde se insere vários movimentos e também organizações populares; veja bem, o movimento sem-terra ele tem os seus grupos de articulação né, ele tem os dirigentes que são os militantes, dentro território eles tem a coordenação que vai coordenar os setores da educação, produção, essas coisas todas então, o movimento ele não tem, embora que a gente veja a figura do Ademar Bubo que é o mais conhecido, do João Pedro, eles não são os chefes do movimento, são só pessoas que estão numa estância do movimento nacional, mas o chefe mesmo é o povo, tanto o povo da base como o povo de apoio**, o movimento, eu acho que ainda existe por isso.**

A exteriorização da memória é uma das capacidades dos seres humanos, "o homem quase nunca está satisfeito com seu cérebro como unidade única de estocagem de informações memorizadas e, desde cedo, recorre a extensões da memória" (CANDAU, 2011, p. 107). De modo que, a exteriorização da memória possibilitou as lembranças, nesse sentido, o assentado argumentou que o movimento é comandado pelo povo e quando veio para o Assentamento João Batista II em 1998, com mais ou menos 600 famílias buscou fazer também o trabalho de base, de conscientização, em busca de qualidade de vida no campo. Entretanto disse:

> olha, veja bem, as famílias às vezes, porque nós fizemos um trabalho de base, fizemos muito tempo de conscientização das pessoas da permanência na terra, das conquistas. Mas mesmo assim, principalmente nessa região do Estado, o nosso povo não tem uma cultura do campo, ou seja; você faz o trabalho de base, ai o camelô vem, mais ele passa um tempo, ele não se adapta, chega a hora dele enfrentar o batente na roça, ele prefere voltar pra lá pra botar suas coisas, ganhar seu dinheiro como camelô. Se a pessoa que vive da pesca, chega assim, mas depois ele retorna pra suas bases, sua origem né. Então essa parte principalmente aqui do Pará, dessa região, que compreende a região nordeste tem muita essa variedade de cultura de viver; já é diferente do sul, por exemplo, porque do sul são mais imigrantes nordestinos, eles vem, você faz um acampamento, assentamento, eles permanecem. Por isso muitos não permaneceram aqui, muita gente saiu por essas motivações e voltaram pro lado da sogra, lá na periferia.

Contexto da entrevista com Seu Sabá.

Após conversamos com algumas pessoas na comunidade, alguns assentados foram citados como os mais antigos no Assentamento João Batista II, os quais continuam resistindo, batalhando por melhorias na comunidade, trabalhando no lote, com a terra, enfrentando todo

tipo de adversidade, esse foi o caso do Seu Sabá. Homem do campo, simples, humilde, mas portador de uma sabedoria ímpar, ele é daquelas pessoas que não passa sem deixar sua marca. Mais uma vez nos aventuramos no lote do Seu Sabá, ele nos recebeu muito bem, falou do enorme prazer em nos receber. A entrevista aconteceu em 15 de agosto de 2013, por volta das 15:00 horas em seu lote, teve a duração de 53 minutos, num ambiente simples, mas muito acolhedor, aquela coisa do campo.

Figura 14: Foto da casa de seu Sabá onde foi feita a entrevista.

Fonte:Autor, 15/08/2013.

A entrevista foi ao redor de uma mesa, regada de um cafezinho feito na hora. Seu Sabá falou com muita satisfação do trabalho que vem desenvolvendo, mantém a bandeira do MST estendida na parede, um símbolo da luta do movimento, uma forma de resistência de um homem que argumenta muito bem sobre "sua consciência de estar no mundo", é muito politizado, crítico. Mora nesse ambiente que é o seu lote, um pouco afastado da vila, desenvolve a agricultura familiar, mostrou sua plantação, a experiência com mandala,[42] falou que luta com muita dificuldade, sem apoio, principalmente devido à falta de água, a imagem do espaço onde mora fala por si, ainda tem muita coisa a ser feita.

[42] Mandala é um sistema alternativo para melhorar o desempenho da agricultura familiar.

3 Entrevista do Assentado Manoel Raimundo de Sousa Baía, o Seu Baía.

A entrevista com seu Baía começou assim:

> Em primeiro lugar, boa tarde, né? É um prazer receber vocês aqui na minha propriedade, porque, esse aqui é o meu lote. Meu nome é Manuel Raimundo de Souza Baía, sou marajoara, nasci no município de Curralinho, Estado do Pará. Meu pai era agricultor e extrativista também, porque, a gente morava na região das ilhas, que dependia do rio da mata e também da terra que a gente trabalhava com lavoura, com roça, milho, arroz. Também sobrevivíamos da floresta, né? Aonde você colhia o Buriti, o açaí, o peixe, o camarão, o Bacuri. Várias frutas que tinham na mata, lá a gente vivia dali, então, uma parte era ser agricultor, outra extrativista ao mesmo tempo.

Figura 15: Foto do assentado Manuel Raimundo de Souza Baía.

Fonte: Autor, 19/08/2013.

A ação de deixar marcas, produzir traços, compartilhar sinais transmitidos são formas de expressão e preocupação humana, “inscrever, deixar traços, assinar, deixar iniciais, fazer memória, quer se trate de uma memória explicita (objetos, animais) ou de uma memória mais complexa [...]”, a memória se torna explicita quando é narrada, escrita, é uma forma humana de impedir que não desapareça o que os fazem os homens e não se torne anônimo, é o caso de homens como Seu Baía (CANDAU, 2011, P. 107).

Nessa perspectiva, ocorreu a exteriorização de sua memória vinculada à vida do campo e à luta pela terra no Pará. Em sua narrativa disse que ele é paraense, nasceu no

município de Guarí, mas foi criado em Portel, com dezessete anos saiu de Portel e voltou para o lugar onde nasceu, lá trabalhou, aprendeu o serviço da roça, depois de três anos nesse interior, foi em 1983 para Belém, onde morou quatro anos e aprendeu a profissão de pedreiro e depois foi para Ananindeua e Marituba, nessa última conheceu no MST em 1998, de acordo com Seu Baía:

> Eu estava fazendo um serviço em uma casa lá em Marituba, no Che Guevara,[43] quando eu escutei o anuncio na rádio cipó, que são aquelas caixas de som ficam debaixo do porte, a propaganda. Eu estava trabalhando e escutei. Eu fui e me inscrevi no movimento, pra mim conquistar um pedaço de chão, né. Ganhar um pedaço de chão, aí que meu pai... Como te falei, meu pai era agricultor e extrativista também, então eu tinha aquele sonho, né? De ter um pedaço de chão. Vim pra Belém, trabalhei empregado uns par de anos e quando surgiu a primeira oportunidade... Eu sempre com aquele sonho, mas não tinha condições de comprar, né? Porque o salário era pequeno, mal dá pra gente sobreviver. Aí pintou essa oportunidade e eu vim, ingressei no MST em noventa e oito, acampamos nas praças de Belém, fizemos acampamento no INCRA antes de vim pra terra, fizemos o acampamento lá em Ananindeua.

A marcha para o Assentamento João Batista II

> Em 15 de novembro de 1998 nós entramos aqui nessa terra, por volta dessa hora mais ou menos, é quase duas horas, né? Nós tava passando por aqui a essa hora, nós fomos lá pro final na Prainha. Passaram aqui onze ônibus cheios de sem-terra, dois caminhões e fora os carrinhos pequenos. Eu tô desde o início, nunca arredei pé daqui, de dizer assim, ah, eu sair e depois voltei, não. Saí para vários encontros do MST, pra fazer trabalho de base, como eu fiz em Marabá. O assentamento Março de Abril já são trilhas nossas, nós fizemos assentamento de base convidando as famílias que não tinham a onde morar, que não tinham terra pra trabalhar, a gente saiu na periferia de Belém, de Ananindeua, Marituba, Benevides, Castanhal. Tudo por aqui fizemos trabalho de base, para assentar novas famílias e através da marcha de Abril lá Mosqueiro, surgiram outros assentamentos também lá, como o Paulo Fonteles. Aí também surgiu o Abril vermelho, que fica ali em

---

[43] Che Guevara foi o nome dado a uma ocupação urbana promovida pelo MST com o apoio do PT na pessoa do Deputado João Batista, mais conhecido como Babá. De acordo com professor Luis Bernadino, morador do bairro há 11 anos, desde a época da invasão: "O bairro onde moramos era uma invasão. Foi um movimento muito grande para entrarem aqui e as pessoas foram massacradas e tiradas na marra e o Almir assumiu o compromisso de dar a posse desses terrenos para as pessoas que invadiram", recorda, sem esquecer da polêmica gerada quanto à mudança do nome. Fizeram uma briga danada porque o nome aqui era Che Guevara, porque a luta foi coordenada pelo Babá [João Batista, ex-vereador e ex-deputado federal ligado ao PT, à época] e se perpetuou o nome do Almir porque ele comprou o título e entregou a posse pro Armando [Antônio Armando, prefeito de Marituba, na época] e a situação foi se legalizando. PARÁ. Sai Guevara, entra Almir. O que mudou? Disponível em < http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=166412 > acesso em 13/02/2013 às 04: 19 h.

> Santa Barbara. Tudo foi fruto desse assentamento, desse nosso aqui, o assentamento João Batista.

O nome do assentamento em homenagem ao Deputado João Batista.[44]

> O nome Assentamento João Batista, se deu porque nós fomos fazer uma homenagem ao deputado João Batista, que foi assassinado pelos fazendeiros, porque ele brigava pela reforma agrária, ele apoiava os movimentos sociais para fazer a reforma agrária, né. Então, ele ajudou muitas ocupações de terras aqui no Sul do Pará, aqui essa região de Paragominas, Castanhal, tudo ele mexia. Então, ele era o cara, não se calava na Câmara dos Deputados Estaduais, então, na Assembleia Legislativa do Estado do Pará ele não se calava, ia para as tribunas falava, criticava, falava para o governo fazer a reforma agrária. Então, através disso os caras disseram: "vamos calar o cara", né? Aí mandaram matar o homem. Um belo dia ele vinha chegando da casa dele com sua mulher e os caras chegaram atiraram, mataram ele dentro do carro. Quase entrando no prédio onde ele morava e segundo conversa, o pistoleiro ainda saiu andando pelo meio dos carros, naquele momento não tinha polícia ali pra correr e pegar. Aí ficou a mulher dele a Sandra Batista que hoje também não se cala, fica falando e tudo, mas não é como ele.

O que lembrar emerge na narrativa e nesse processo tão complexo é preciso selecionar, escolher, esquecer e essa seleção é muitas vezes dolorosa, mas coloca em evidência aquilo que marcou, que foi significativo e não caiu no esquecimento. Desse modo, Seu Baía não escondeu sua memória:

> A memória humana está de tal modo dilatada que nenhuma memória individual pode pretender esconder seu conteúdo. Ao final do segundo milênio se observa a aceleração inaudita dessa expansão da memória, a tal ponto que a modernidade poderia ser definida como uma tentativa de codificação total do mundo, cada instante se caracterizando por uma

---

[44] João Batista era paulista, filho de camponeses sem terra, que vieram para Paragominas em busca de uma vida melhor. Ele se engajou na luta social cedo e, mesmo após se formar em Direito e se tornar deputado, não esqueceu sua origem. Para Sandra Batista, a então esposa de João Batista, os detalhes da noite do assassinato serão uma cicatriz sempre exposta em sua memória. "Tinha uma mangueira bem frondosa na frente do prédio que tapava o bico de luz. O Batista tava fazendo a curva pra entrar na garagem quando nós ouvimos o disparo. Minha filha, a Dina, gritou, nós olhamos pra ela, olhamos pra trás e vimos o pistoleiro. Eu tinha acabado de trazer ela pra o banco da frente, porque ela tava brigando com os irmãos, e o tiro pegou na perna dela. Depois, ele (o pistoleiro) veio pelo lado do motorista e atirou no Batista, que caiu no meu colo. Ainda teve outro tiro, mas, por reflexo, eu consegui me abaixar", conta Sandra. Na época, o crime comoveu o Estado por conta da brutalidade que poderia ter sido evitada. Anos depois, Batista empresta seu nome a um auditório na Assembleia Legislativa do estado do Pará-Alepa, a escolas, à história do PSB (Partido Socialista Brasileiro). Entretanto, Péricles Ribeiro Moreira, o "Pelha", de 44 anos, Irmão do Deputado Penaldon (PSC) do Maranhão foi morto com **13 tiros** por volta do meio-dia de sábado, 11/12/2010, no Parque de Exposições Dirceu Arcoverde, no Piauí, ele respondia a quatro processos criminais pelo Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE-PA) e foi condenado pelo assassinato, ocorrido em dezembro de 1988, do então deputado estadual João Batista, do PSB. PARÁ. **Diário do Pará.** Disponível em: < http://diariodopara.diarioonline.com.br/N-160150-TIRO+NA+CABECA+MATOU+JOAO+BATISTA.html > acesso em 13/01/2014 ás 05: 01.

> produção profusa de informações, traços, imagens (CANDAU, 2011, p. 112).

Assim mostrou a significação das experiências vividas, rememorou a homenagem feita ao Deputado João Batista, falando que a luta não parou, que as ocupações através do movimento continuaram e ele foi um dos protagonistas. Mas de todas elas, o marco foi a de 15 de novembro de 1998, a do Assentamento João Batista, depois disso fizeram várias ocupações e manifestações em Castanhal, em Belém, foram ao INCRA reivindicar as melhorias, mas só depois de dois anos conseguiram legalizar o assentamento, de modo que, segundo Seu Baía:

> A primeira vistoria do INCRA, deu que essa terra aqui era produtiva, porque quando nós chegamos aqui só tinha gado de corte, então dentro da questão da reforma agrária gado de corte ele não é produtivo, ele é como se fosse uma roça dessa aqui tu arranca e se não plantar de nova a terra fica sem, né ? Aí nós fomos pra cima, foi preciso vir outra equipe do INCRA (equipe do Maranhão) pra fazer a segunda vistoria, aí foi que deu que ela era improdutiva. Foi andado o processo pra desapropriação. Aqui o tamanho do assentamento é de duas mil cento e trinta e sete hectare, mas legalizado no papel do fazendeiro dono daqui que se chamava Domingo Rangel. Quando nós chegamos ele já era morto fazia oito anos que tinham matado ele. O cara expulsou muito agricultor daqui, matou muito trabalhador, é a história que temos de Castanhal, inclusive, ele chegou vivo ainda em São José ou no Magalhães uma coisa assim. Em Castanhal foi uma festa, né? O pessoal fez festa, muitas pessoas que não gostavam dele mesmo soltaram pistola. Ele tinha influencia mesmo dentro da prefeitura, mandava na polícia, na política em tudo. Então, essa é a história que a gente conseguiu escutar, né? A história que o pessoal conta.

O mutirão para a moradia no campo

Depois que o INCRA desapropriou a terra em questão, veio o primeiro financiamento que é chamado **fomento de apoio**, o qual teve o propósito de reparar todo os custos das marchas. De posse desse recurso financeiro, os assentados compraram uma parte em alimentação, outra parte em gado e também a habitação. Recorrendo a memória Seu Baía narrou o seguinte:

> Então na época cada casa saiu dois mil e quinhentos reais. Discutimos com o INCRA, que nós iríamos fazer nossa casa no mutirão, não queríamos empresa e nós faríamos nossa casa do tamanho que o material desse pra fazer, não queríamos padronizado. Aí o ator desse orçamento, fui que fiz e outros colegas aqui assentados rascunharam o desenho, nós fizemos três padrões, três tamanhos de casa, seis por oito, seis por nove, seis por dez. Levamos para o INCRA ele tem tudo, tem engenheiro, né? Com todo

> orçamento do material, não dava pra terminar de rebocar a casa deixar ela prontinha, essa foi a discussão nossa, nós queremos desse tamanho aqui. Com a produção nós vamos melhorando a nossa casa, dando pra entrarmos pra baixo dela e ela estando fechada de alvenaria e coberta, se não der pra importar, nós colocamos plástico, vai na rua compra tábua branca, nós queremos, aí o INCRA aceitou. Nós fizemos nosso mutirão e hoje tá aí. Teve algumas casas que foram concluídas e outras o próprio dono não quis concluir, vendia seu material, não que não saísse o financiamento foi dois e quinhentos que saiu na época. Nós compramos, a compra foi feia coletivamente, assim, mas cada um sabia o orçamento da sua casa, do material que iria gastar. Quando chegava aqui nós distribuímos, o tijolo, tudo. Aí depois da habitação que já estava consolidada, o oficial de justiça veio entregar o uso de posse pra nós, porque não temos título definitivo da terra ainda, legalizados 'tamos', vamos fazer quinze anos agora dia quinze de Novembro. uando nós fizemos a habitação o povo decidiu, aí foi dividido núcleo de família, tínhamos uma coordenação onde nos reuníamos e discutíamos os problemas da gente. Definimos que iríamos dividir nossas terras, depois que formamos o núcleo de família de cinco no mínimo e no máximo dez famílias, aí nós dividimos a terra fomos começar a produzir e quando estávamos acampados nós já produzíamos coletivamente, mas cada grupo tirou uma área aqui dentro pra fazer o nosso plantio pra sobrevivência. Era o feijão, a macaxeira, a mandioca, era abóbora, a melancia, a única que não produzíamos aqui era o arroz, a terra aqui não é apropriada para o arroz. Sei que tenha um bom trabalho na recuperação de sol pra gente poder produzir o arroz. Mas, que o resto dá através de adubos essas coisas.

Seu Baía lembrou sobre a educação do campo, a memória é vida, "está em permanente evolução, aberta a lembrança e esquecimento, a memória é um fenômeno sempre atual, [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto" (NORA, 1993, P. 7). Os assentados receberam uma formação itinerante devido às caminhas, o MST também tem o propósito formador, ele trabalha na ocupação de terra, na questão de saúde. O movimento apresentou uma organização com coordenação de saúde, de educação, de grupo, do campo. No entanto, os sujeitos que participaram da marcha para o assentamento João Batista II promovido pelo MST eram de diferentes espaços e cultura.

> Eu quero dizer pra vocês que a nossa cultura do Pará é diferente do Sul do país, Rio Grande, Santa Catarina, Paraná, eles trabalham muito a questão coletiva, mas porque são um povo de outra origem. E aqui nós do Estado do Pará nunca tivemos essa cultura de trabalhar junto, principalmente com a família. Por exemplo, a senhora, ele aqui, eu, nós juntamos, ele tem um pensamento, nós temos outro. Até a gente juntar a ideia, aí é muita reunião, muita conversa pra chegarmos a um consenso, né? Teve muita gente que, quando chegou o capital, o dinheiro... O dinheiro faz mudar a cabeça das pessoas, quando você não tem nada, quando você tem o capital ali, toda a ideia é boa. E outra, muita gente não tinha vínculo com o gado, não sabia trabalhar com gado, aí foi um desacerto o projeto, porque, tinha muita gente que tinha medo até gado, só gosta boi quando no prato. Assim é mole, aí o cara vai fundo, né?

As memórias abrem espaço à expressão de experiências, às reflexões, questionamentos em busca de possíveis respostas a problemas concretos, revelam as tensões que dialogam com as políticas, com as práticas, com as diferenças, com o coletivo, e que ao responder à necessidade do singular, provocam o reencontro dos indivíduos com a história coletiva, que conformou suas possibilidades de pensar, de sentir, querer e agir.

Contexto da entrevista com Seu Baía.

A entrevista com seu Baia aconteceu no dia 19 de agosto de 2013, por volta das 14:00 horas e durou uns 60 minutos em sua residência no seu lote, um ambiente simples, mas acolhedor, ele nos recebeu com muita satisfação, foi muito solícito. A entrevista foi embaixo das árvores. Não conhecia o Seu Baía, mas seu nome foi citado como um guardião da memória do Assentamento João Batista II e que poderia contribuir muito com a pesquisa, por ser um dos protagonistas dessa ocupação. A entrevista ocorreu de forma muito tranquila e o assentado colaborou com muita cordialidade, educação, traço comum nesses protagonistas, que quando procurados durante essa pesquisa não se furtaram em colaborar.

3.3 A alternância pedagógica como elemento de Mudança e qualidade de vida no Assentamento João Batista II a partir do olhar dos gestores e alunos

Neste momento histórico os movimentos sociais tentam mudar a sua realidade, com reivindicações, como o direito à terra e sua exploração de maneira responsável, gerando, como consequência, o direito a permanecer com sua cultura e dar uma melhor qualidade de vida para o homem do campo. Este se empenha no sentido de fazer uma cobrança histórica, que lhe vem sendo negada, principalmente para seus filhos, como a universalização do ensino. Pois, até então o homem do campo era considerado um ser humano privilegiado, descansado, em contato com a natureza, com muita comida, deixando a educação sempre para depois, pois para se criar ou plantar não se precisa saber ler e escrever. É o que descreve Williams (1989), a seguir:

> [...] campo e cidade são palavras muito poderosas, e isso não é de se estranhar, se aquilatarmos o que elas representam na vivência das comunidades humanas. O termo inglês country pode significar tanto país como campo; the country pode ser toda a sociedade ou só sua parte rural. Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilizações.

> Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelam-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como atraso, ignorância e limitação. O contraste entre o campo e a cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à antiguidade clássica. (WILLIAMS, 1989, p 11).

Por isso essa pesquisa faz um recorte no tempo que vai de 2007 a 2009, justamente quando os movimentos sociais que lutam por uma educação para o campo conseguem com êxito a aplicação do primeiro curso técnico agropecuária no Estado do Pará voltado especificamente para filhos de assentados da reforma agraria e para a sua realidade rural, considerando sua cultura, suas particularidades, seu cotidiano e principalmente sua realidade regional e local. Dando-nos uma nova visão do homem do campo, um sujeito capaz de transformar a sua realidade, sua história e consequentemente capaz de mudar sua vida, desmistificando a visão preconceituosa dos sujeitos do campo e do meio rural.

Nesse contexto, a implementação do curso técnico em agropecuária, através da alternância pedagógica teve o intuito de oportunizar aos filhos de assentados dos vários assentamentos, próximos à cidade de Castanhal e, entre estes, estava o assentamento João Batista II, dando vasão a um projeto de educação diferenciado, deixando a escola mais humana, justa e igualitária. Com isso, o regime de alternância teve como objetivo efetivar a integração dos conhecimentos teóricos (adquiridos em sala de aula no tempo escola) na comunidade (no tempo comunidade), pois o educando passou a aplicar os conhecimentos adquiridos em sua comunidade de origem. Nesse sentido, a pesquisa foi uma das primeiras ações de intervenção, assim como outras atividades. Entretanto, assim como teve avanços, também teve problemas:

> **EG5: [...]** a diferença é essa questão da pesquisa, os estudantes sempre levavam um plano de pesquisa para realizar na comunidade e esse plano pesquisa tem haver com o eixo do percurso formativo do curso deles, o eixo temático que eles estão estudando naquele momento, então eles levavam uma pesquisa relacionada com aquilo né, aí alguns confundem, vão embora, pensam que estão de folga e eles estão fazendo atividades [...]

Para o entrevistado EG2 um dos desafios a serem superados era a conscientização da importância da realização dessas atividades e da participação de todos, principalmente dos educandos, educadores e assentados, para que realmente ocorressem às melhorias na

comunidade. Desse modo, foi fundamental trabalhar os vários eixos de formação do curso desenvolvidos através da alternância no seu local de origem, como explica o mesmo:

> [...] Eram eixos de formação no formato de alternância pedagógica. [...] no primeiro eixo sobre agricultura familiar e educação do campo era o momento deles fazerem um diagnóstico, os estudantes eram organizados por equipe e os professores também, para fazerem o diagnóstico na comunidade. Tinham perguntas que eles tinham de responder como: Quem sou? Quem é minha família? Qual o meu lote? Como foi a conquista do lote, essa questão toda. Depois retornavam a escola para dar continuidade, pesquisar sobre sistema de produção, e agora aprofundar sobre o sistema de produção, que é de potencial na comunidade, cada comunidade escolhia um sistema de produção especifico e fazia um projeto de desenvolvimento envolvendo a comunidade [...]

A pesquisa, o diagnóstico, a construção do conhecimento sobre o sistema de produção especifico da comunidade, ou dos grupos, o desenvolvimento do projeto na comunidade, os professores no assentamento acompanhando as atividades, não tem como negar. As fotografias a seguir registraram algumas ações que foram desenvolvidas no tempo comunidade no Assentamento João Batista II:

Figura 16: Foto da reunião dos educandos, educadores e técnicos do INCRA, no assentamento João Batista II, para execução do tempo comunidade.

Fonte: Relatório de acompanhamento de Desenvolvimento do Curso janeiro a março de 2007.

Figura 17: Foto da visita ao Curral do Assentamento João Batista II.

Fonte: Foto de Romier da Paixão Souza, março de 2007.

A presença da escola no assentamento foi uma intervenção, apesar de algumas dificuldades, dentre elas, o acompanhamento permanente das atividades interventivas conforme o proposto no PPC do Curso de Agropecuária do PROEJA, que visavam o retorno desses investimentos e dos educandos em melhorias à comunidade. Dessa forma, os educadores, nem sempre acompanhavam todas as atividades, porque desenvolviam outras ações paralelas ao curso do PROEJA e a alternância, como explica o EG2:

> [...] Outra situação, as outras equipes deveriam ir lá nas comunidades fazer o acompanhamento. Então, esse apanhamento foi deficitário, não foi... Por exemplo, como a turma lá de Marabá da escola da família agrícola, não foi cem por cento, porque tivemos dificuldade de fazer esse acompanhamento, numa lógica que necessitava... Diferente da turma de Marabá, lá da escola da família agrícola, eles tinham uma equipe exclusivos só pra turma, então, eles estavam a serviço de uma turma só. Aqui não, o professor estava aqui, mas estava no ensino, no primeiro ano, segundo e terceiro; quando veio o superior no superior [...].

Todavia, ocorreu uma troca de saberes e a equipe de educadores elaborou todo um roteiro de atividades que foram desenvolvidas no Assentamento João Batista II, conforme o diagnóstico e a pesquisa sobre os setores produtivos no(s) assentamento(s). Assim, foram organizados os trabalhos práticos e articulados às disciplinas. Nessa perspectiva o EG2 disse o seguinte:

> Aqui internamente eles são organizados pra fazer alguns trabalhos práticos dentro dos setores que eles estão fazendo a disciplina, então, se é de agricultura eles vão pra horta, se for de animais eles vão cuidar de animais. Aí depois eles vão para a comunidade e o que eles têm lá vão desenvolvendo e convidando as pessoas da comunidade pra participarem do projeto, e a equipe é que vai acompanhar essas ações. Não é um acompanhamento tão frequente como a gente gostaria, mas, a gente se divide, quem vai nessa etapa: Eu! Eu! Assim já sai sabendo o dia eles tem que tá na comunidade deles, até porque a porque a comunicação com eles é um pouco complicada, tudo isso tem que ver, se falhar não funciona [...]

Trabalhar com a alternância pedagógica no tempo comunidade é atuar sobre o educando, no assentamento, naquilo que deveria servir para se viver melhor, de acordo com o interesse do coletivo na comunidade. De forma que o conhecimento tratado no tempo escola deveria ser o sustentáculo nas atividades desenvolvidas no tempo comunidade, tudo isso favoreceria a qualidade de vida dos assentados e traria melhorias econômicas, social, cultural, principalmente às contribuições à sustentabilidade pautada no pensamento agroecológico, ou seja; a alternância cumpriria plenamente seu propósito, mas este foi o maior desafio do programa. De acordo com EG3:

> **EG3**: [...] o debate maior, eu acho, que o desafio que foi colocado pra gente, foi como, como é que a gente ia desenvolver essa coisa da alternância, do acompanhamento no tempo comunidade, então isso, a gente foi trabalhando ao longo do processo com a aprovação do PRONERA, uma coisa importante, quer dizer, essa associação entre PRONERA e PROEJA, pra nós foi legal porque o recurso que garantia, por exemplo, as viagens no tempo comunidade; contratar professor é externo para dar conta das disciplinas que às vezes, tinha professor que tinha dificuldade de trabalhar. Então, a gente disponibilizava professor com recurso do PRONERA né, isso facilitou muito, só que com o tempo, quer dizer, hoje o nosso PROEJA roda aqui tranquilamente com os nossos educadores, os nossos professores, obviamente, que alguns têm dificuldade ainda de trabalhar. Mas eu vejo que hoje ele está internalizado na instituição, é do ponto de vista da sua sequência [...], primeira turma do PROEJA formada de 40, formaram 34, a segunda, formam 36 e a terceira formaram 37, a média dos nossos cursos aqui regulares. Mesmo o Curso Técnico em Agropecuária regular só forma 28, 30, 31, 25, entendeu. A minha hipótese é, que primeiro, que os caras querem fazer isso tá, eles não estão aqui pra brincar, ou porque o pai mandou, ou porque não tem oportunidade, eles querem tá aqui é a ideia do sonho né, segundo é que a alternância pedagógica, [...] outro elemento importante da alternância que eu vejo é, essa coisa da identidade, ele não perde a identidade social dele, porque todo mês ele está na comunidade dele, isso possibilita inclusive que casados venham fazer o curso, é um sacrifício, eles falam tudo, mais a gente tem mulheres e homens casados, um parente, se os nossos cursos sempre teve problemas de relação de gênero no sentido de que a gente sempre teve mais homens do que mulheres né, porque ai, nós temos o preconceito histórico no campo, porque mulheres, o marido não deixa sair pra estudar, os pais às vezes também não deixam, quando diz a você vai passar morando na escola, o cara diz não [...]

Além dos limites que envolveram as ações da escola no tempo comunidade, havia outros desafios, que até o momento ainda não foram superados, diz respeito ao consenso em relação ao que deveria ser feito na comunidade e isso envolveu as relações interpessoais, as relações de poder, o coletivo. De certa forma, esses entraves também contribuíram para os limites às intervenções do PROEJA e dos educandos através da alternância pedagógica no Assentamento João Batista II.

Entretanto, segundo EG2 e EG4, o curso ministrado pelo IFPA Campus Castanhal foi de grande valia para os educandos, pois despertou nestes o interesse de prosseguir com seus estudos, ampliando seus conhecimentos e trazendo melhoria para a vida dos educandos; além do leque de oportunidades de trabalho e renda. Isso é confirmado nas narrativas dos educandos EE1, EE2 e EE3.

> **EG2:** [...] tem muitos estudantes que continuaram no ensino de graduação, que o pessoal vai lá, é um subcurso eles não vão passar em vestibular. E nós percebemos que dentro do PRONERA tem estudante fazendo agronomia, né? O nosso primeiro vestibular não foi pelo ENEM, foi um vestibular concorrido, que eram quarenta vagas pra seiscentos candidatos e ele foi aprovado, e concorreu só um ou dois do PRONERA. Um foi aprovado, na UFPA muitos foram aprovados dando continuidade, né? Outros voltaram para o seu território e estão desenvolvendo atividades na sua comunidade mesmo ajudando, tem lá em João Batista II ajudando na Escola [...]. Acho que três estão dando continuidade no ensino superior, tem um que é responsável por uma biblioteca, que tem uns trabalhos sociais lá com a comunidade, o nome dele é Antônio, e ainda trabalha no Mais Educação, lá na escola mesmo. Lá é ele reconhecido por "troca óleo", porque lá tem uma escola por nome Troca óleo, e o Antônio chegou lá em perguntou onde ficava a escola "troca óleo", aí ficou o apelido dele. Tem um aqui em Abaetetuba também que é o Wellington que tá na Agronomia, fazendo curso lá na escola, seria bom vocês conversarem com ele, inclusive lá na comunidade dele, a equipe aqui continua desenvolvendo um trabalho de desenvolvimento.

> **EG4:** [...] agora, o que mudou nesse processo é que eles passaram a perceber que aquele espaço ali não era um espaço que possibilitasse eles se fixarem, porque alguns, inclusive, fizeram empréstimo no banco para criar gado leiteiro. Mas como é que você vai criar gado leiteiro num lote pequeno, reduzido? Aí começaram essas contradições, e não conseguiram pagar o banco, ocorrerá uma série de conflitos ali dentro. O que motivou a gente a procurar os órgãos de pesquisa pra ajudar eles lá dentre. O que os alunos mudaram nisso? Mudaram, mas eles já vinham com um trabalho, buscando essas parcerias com os órgãos de pesquisa, justamente pra atender essa demanda específica deles lá. Até então, a fazenda como um todo era para uma determinada atividade, era foi preparada pra isso. Aí muda essa lógica agora.

> **EE1:** [...] uma outra coisa que eu estou continuando lá no IFPA; tem uma turma de especialização, aperfeiçoamento e eu estou fazendo. Tem tanto técnico, tem professor, pra técnico é aperfeiçoamento, eu vou ter um certificado de aperfeiçoamento e aí agora tá na reta final; [...] eu me inscrevi pro ENEM agora, no ano passado eu fiz o ENEM, não estudei nadinha, ainda conseguir tirar 300 pontos na redação, não estudei nada, nada, não peguei no livro [...] eu queria fazer Geografia, só que aqui em Castanhal não tem Geografia.

> **EE2:** Eu esperava terminar o curso de acordo com a comunidade, entendeu? Até porque eu ia representando a minha comunidade, trazer esses conhecimentos e hoje eu pudesse tá aplicando, e quem sabe através desse curso está trabalhando na nossa comunidade de acordo com que você falou junto com aquela parceria, Escola Agrotécnica, comunidade, os movimentos sociais, onde nós pudéssemos formar uma associação, entendeu? Pra pegar mais credenciamento de fora pra trazer pra cá pra dentro e aplicar todos esses conhecimentos aqui. Mas, não foi dessa forma. [...] de acordo com o que eu lhe falei antes, eu pensava dessa forma, ficar aqui e crescer na minha comunidade, sem ter de sair pra nenhum canto. Então eu poderia está me desenvolvendo aqui dentro, fazendo uma faculdade, mas trabalhando aqui. Crescer dentro da comunidade. Mas, não aconteceu, então pensei, não posso dar assistência técnica de graça, a gente precisa se sustentar, com certeza.

> **EE3: [...]** Acho que sonho todo mundo tem, né. Tem vários sonhos, acho que todo mundo tem sonhos. É muito sonho. É muito sonho. E quando a gente é criança, a gente fala o seguinte: Meu sonho é ser uma doutora. Só que assim, acho que desde criança, acho que meu sonho ainda continua ainda. Não sei, porque eu prometi meu pai, que eu ia ser uma veterinária, o sonho dele era que eu fosse uma veterinária. Então, acho que o sonho dele se transformou no meu sonho também, né. Então assim, sempre tive vontade. Eu faço Administração, mas eu recebi algumas propostas pra trabalhar, mas eu não quero, eu quero trabalhar nesse meio que eu fiz, entendeu? Eu só faço Administração por causa da minha empresa, da minha pequena empresa que eu tenho, né. Mas não me motivo pra mim trabalhar numa, sei lá, numa fábrica, numa loja ou alguma coisa. Meu sonho é trabalhar, é, é terra. Não sei por que eu sou, como diz a minha mãe, meu sangue é agricultor, é de agricultor. Eu acho que eu sempre tive vontade de trabalhar com agricultor. Eu me sinto realizada quando eu chego ao assentamento e todo mundo me trata bem e me tratam como técnica sabe? Acho que é um sonho que estou realizando de pouco a pouco.

Para os educandos, a alternância era desenvolvida segundo uma lógica para se obter resultados esperados, os egressos do PROEJA oriundos do Assentamento João Batista II, assim como seus pais viviam lutando pela sobrevivência, alguns já vinham da cultura do campo, outros da cultura da periferia de Belém. Mas todos passavam por dificuldades, alguns sem a presença dos pais, morando com parente ou sozinho, necessitavam de ajuda e acompanhamento, esses sujeitos tinham o sonho de estudar, alguns de ter acesso ao Instituto federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, eram sujeitos que

tinham ânsia por melhores condições dignas de permanência no campo. “E são justamente esses sujeitos que a alternância pretende fortalecer para que fiquem em suas comunidades e contribuam para o seu desenvolvimento” (ZAMBERLAN, 2003, p.42).

Nesse sentido, para os educandos, o PROEJA através da alternância pedagógica mudou o cotidiano, pois na época os educandos passaram a realizar atividades na comunidade que tinham relação com a agricultura familiar. Agora, é preciso compreender que uma experiência inovadora como essa, em um assentamento onde uma “constelação de fatores” não favorece o seu desenvolvimento e superação das dificuldades (WEBER, 2001). Assim, não seria o PROEJA através da alternância pedagógica que resolveria essas questões. Mas, os resultados apontam que, mesmo com as limitações em desenvolver o projeto do Curso Técnico em Agropecuária, a experiência somou na formação integral, envolveu os assentados em conversas e reuniões em que foram socializadas as atividades dos educandos. O fato é que os achados nas narrativas apontam que os assentados foram sabedores do tempo comunidade, das experiências advindas dessa metodologia e os egressos do PROEJA narraram que desenvolveram pesquisas na comunidade, socializaram técnicas com alguns assentados nos lotes. Entretanto, essa intervenção não se concretizou plenamente para todos, porque existia – e ainda permanece – um dissenso entre grupos, relacionado à questão política, em que alguns educandos na época estavam em lados opostos no mesmo espaço.

Além disso, tem uma questão muito importante, as transformações advindas da alternância pedagógica não ganharam uma visibilidade e uma dimensão cultural plena no assentamento, porque as benesses da agroecologia é um processo lento, ocorrem no decorrer do tempo, com uma agricultura familiar mais dinâmica, livre de agrotóxico, onde o objetivo principal é fazer uma agricultura sustentável. Enfim, a agroecologia depende de um trabalho com a consciência, gerando sujeitos ambientalmente mais saudáveis. Esse pensamento comum a todos no assentamento ainda é um objetivo a ser alcançado. Sobre a alternância pedagógica, como intervenção no assentamento num esforço de melhorar a qualidade de vida, os egressos narraram o seguinte:

> **EE1: [...]** não, eles faziam o seguinte, passavam um trabalho pro tempo comunidade pra nós; aí, o 1° foi um levantamento histórico do assentamento; né, aí, nos fizemos todo o levantamento, uma maquete; eles vinham dar essa orientação pra nós, de como montar o histórico do assentamento, vinha pedagogo, professor de geografia né, da maneira de como vinha o trabalho [...] o Romier vinha área dele de Sistema de Produção; determinada disciplina como, Sistema de Produção vinha o professor daquela área né, e aí fazia junção com as outras [...].

EE2: [...] Olha era assim, a gente estudava no tempo escola a teoria e desenvolvia a prática no tempo comunidade. Eram mais práticas do campo. Cada disciplina tinha que ter uma prática, vamos supor, no bovino nós tínhamos e aprendíamos na teoria como tratar o animal, como se dar com aquele animal. Aprendendo a fazer a prática de maneira correta tecnicamente. A prática a gente vinha pra comunidade aprender a aplicar uma injeção no gado, de suína, nós tínhamos que fazer uma castração, fazíamos os procedimentos certos que tinham que fazer no animal. A gente transmitia esse conhecimento pra comunidade, análise de solo. No caso, nós tínhamos os lotes pra fazer a visita e o cronograma de cada lote. Levar esse trabalho pra escola e apresentar para o professor. Era a vivência que tínhamos aqui e levávamos para lá.

EE3: [...] Ah, o tempo comunidade, vou te falar a verdade, o tempo escola eu achava muito bom, pra mim acho que se eu estudasse assim uma coisa infinita, eu ficava lá na escola, né. Mas o tempo comunidade, só funcionou acho que depois de dois anos. Era um mês na escola, um mês na comunidade. Só que assim, depois de um tempo acabou. Eles não vinham mais. Pra nós eram férias; [...] era de plantar, cuidar de vaca, cuidar de porco, de galinha, de tudo, de tudo. O que a gente aprendia lá, a gente queria... Por que a gente tava muito empolgado. Entendeu? Então a gente estava muito empolgado, porque assim, pra mim eram algumas coisas novidade, outras não. Por que eu sempre morei na roça, entendeu? Sempre morei na roça. Meu pai sempre quis que eu fosse veterinária. Então assim, de tudo um pouco eu sabia fazer né. Na Escola Agrotécnica, principalmente na parte de bovinos, que é a parte que eu mais gostava, sempre sabia fazer de tudo um pouco. Quando era na parte da teoria, eu já não era muito boa, entendeu? Mas, na prática sempre a gente se empolgava muito. A gente se empolgava muito. Queria chegar ao assentamento logo, pra gente desenvolver nossos trabalhos [...].

EE2: [...] A gente transmitiu esse conhecimento da seguinte forma, nós chegávamos com o agricultou e dizia: O**lha! Nós vamos fazer a análise desse solo.** Nós éramos divididos, sete alunos pegavam cada lote para desenvolverem seus trabalhos, era dividido por lote. Então, eu pegava um agricultor o outro pegava outro e assim pegávamos todos os lotes. A gente transmitia isso para o agricultor, de forma a trazer um retorno daquilo que estávamos fazendo no lote dele. No caso, então pegava o lote do Aguiar e dizia que ia fazer a análise do solo dele; [...] Trabalhei no seu Aguiar, no da Dona Judete, do seu Loureano, e no lote da mamãe, a dona Aurea.

EE1: [...] lá na escola eu desenvolvo a horta [...], mas só que o grupo não é só eu, eu trabalho agora no **Mais Educação.** O nome da minha oficina no Mais Educação é **Agroecologia** e **Com Vida**, o com vida ele é uma formação onde tu vai fazer com que eles tenham uma relação de respeito, respeito de território e respeito da coletividade da maneira como se trabalha, de você começar até aquela, fazer com que o trabalho lhe incentive também, a ter relação um com o outro, então a gente trabalha muito esse conceito, conceito de ajudar uns aos outros, do trabalho coletivo [...]

> **EE2:** [...] olha, tinha momentos que vinham os professores, os pedagógos reunir com a comunidade, entendeu, e a nossa turma. Então a gente ia mostrar pra comunidade a forma que a gente estava trabalhando lá na escola, entendeu, e a forma que agente estava trabalhando junto com eles, no caso, a gente falava pros professores o que a gente passava no tempo comunidade e falava pros agricultores o que a gente passava na escola [...]. A gente fazia as nossas pesquisas aqui, fazia pra aprender a trabalhar e se dar com aquilo que a gente aprendeu na teoria. A gente praticava aquilo pra gente ter mais conhecimento daquele trabalho que a gente aprendeu na teoria, Olha. Aqui nós, geralmente fomos acompanhados pelos nossos professores. Tanto no tempo comunidade como no tempo escola. A gente vinha desenvolver aqui, como eu lhe falei, o trabalho, aquele trabalho que a gente via condições de fazer, a gente ligava para o professor e ele vinha pra tirar as nossas dúvidas.

Essa experiência da alternância pedagógica, rica em seu desenvolvimento trouxe benefícios não só para o assentamento, como também para os educandos visto que este obtiveram novos conhecimentos para serem desenvolvidos no assentamento e muito desses conhecimentos foram transferidos de forma total ou parcial para os assentados do assentamento João Batista II, como foi narrado pelos educandos e gestores anteriormente. Através deste processo a comunidade ficou se conhecendo melhor, pois os educandos construíram junto com esta o seu diagnóstico para que melhor fosse desenvolvido o curso, e para que este diagnóstico pudesse ser real teve que haver uma boa interação entre a comunidade e a escola. A partir deste diagnóstico foi possível desenvolver várias técnicas para serem aplicadas nos lotes dos assentados uma vez que este diagnóstico revelou como os assentados desejavam que fossem seus lotes e já com o diagnóstico na mão foi possível desenvolver no assentamento um protótipo da piscicultura, viveiro de mudas e curral coletivo, no decorrer do curso foram desenvolvidas outras técnicas como o SAF, o SAPO e a horta orgânica, estas introduzidas pelos assentados devido às técnicas disseminadas pelos educandos na comunidade. Além disso, um dos maiores benefícios adquiridos no assentamento foi a maior interação entre a comunidade do assentamento e o IFPA- Campus Castanhal, que usou este local como extensão nas suas práticas desenvolvidas hoje no campo. As fotos a seguir registram algumas dessas técnicas desenvolvidas no assentamento no tempo comunidade através da alternância pedagógica.

Figura 18: Foto da visita a Piscicultura desenvolvida no assentamento João Batista II.

Fonte: Relatório de acompanhamento de Desenvolvimento do Curso janeiro a março de 2007.

Figura 19: Foto da visita ao viveiro de mudas desenvolvido no assentamento João Batista II.

Fonte: Relatório de acompanhamento de Desenvolvimento do Curso janeiro a março de 2007.

3.4 O PROEJA e a alternância pedagógica no Assentamento João Batista II: uma visualidade a partir dos assentados

Nesse atual contexto, o PROEJA é uma viva realidade já aplicada no assentamento João Batista II, muito disso se deve à metodologia de execução do curso que foi inovadora, revolucionaria para o espaço naquele momento. O sucesso em sua implementação se deu devido à experiência da pedagogia da alternância, cujo tempo comunidade foi desenvolvido no assentamento, pois os educandos eram filhos de assentados, isso fez com estes não perdessem o seu vínculo com sua cultura e sua origem agrária, já que seus pais são pequenos agricultores locais e, assim, esse pequeno agricultor agora dotado de novos conhecimentos poderá desenvolver o seu lote agrícola, gerando com isso uma agricultura familiar mais forte e desenvolvida. Tudo isso se deu através do melhor conhecimento de sua identidade. Esta será estudada no tempo comunidade, através de pesquisas, para que se possa melhor entender a sua origem e sua cultura. Para Candau (2011) o nome próprio, e mais genericamente toda dominação, de um conjunto de indivíduos, é uma forma de controle social, da alteridade representada por um grupo. Esse controle objetiva restaurar essa alteridade, como mostram os entrevistados EA1 e EA3.

> **EA1: [...]**eu dou tanta entrevista aqui, que eu até me esqueci né, é muita gente que vem, agora eu não tô lembrado, eu dei entrevista pra um casal que veio aqui, o Edmilson fez a pesquisa, teve aqui na época, eu sei que ele veio conversou comigo, pediu licença pra ele fazer uma pesquisa aqui dentro, ele andou aqui por dentro fazendo pesquisa, batendo foto, Edmilson né [...];

> **EA3:** [...] Olha, tiveram... tiveram uma turma aqui, uma época que eu me lembro, tiveram comigo sim. Fizeram algumas perguntas [...], mas em torno de todos os assentados, não. Foi algumas pessoas, inclusive nós tivemos um diagnóstico, que foi feito na época, não foi no meu lote, né. Nós éramos uns seis assentados, se eu não tô enganado, ainda fizemos ali no lote do seu Aguiar um diagnóstico, né. De lá do diagnóstico, junto com os alunos, com a turma. Lá foi feito um croqui: Como eu queria o lote? [...]E aí, o seguinte. Eu coloquei como eu gostaria que o meu lote fosse, as outras pessoas também colocaram. Então, todos os assentado não foram entrevistados. Todos, não, não. Eu fui entrevistado essa vez. Nós fizemos esse diagnóstico, eu, o seu Aguiar, Dona Marcelina, Dona Dica, o Miguel das Neve, o Zeca, o Zé Batista. Deixa eu ver mais, Dona Áurea eu não sei se fizero lá com ela. Mas, que foi ajuntada assim essas pessoas e ainda fomos ali pro lote do seu Aguiar. Pra falar a verdade é preciso, cem por cento do assentamento não foi entrevistado não, não foi... eu acho que não foi entrevistado nem cinquenta por cento. Não sei, porque desse diagnóstico que nós fizemos, que foi desenhado até em cartolina, que foi feito tipo um croqui, entendeu? Aí como eu queria, se eu queria um curral, um aviário, o meu plantio permanente, e

> que a nossa terra aqui, queira ou não, ela é apropriada pra gado, né. Então eu queria também a criação de carneiro, suíno, pocilga. Então nós fizemos um croqui do nosso lote. Mas todo mundo junto. Assim, mas cada qual fez o seu, né, o seu sonho, e esse foi um diagnóstico que nós fizemos com a turma.

Com o surgimento desse novo modelo de ensino mais voltado para a realidade do homem do campo, o qual não o tira de sua realidade local e não modifica sua cultura, pois este valoriza porque está intimamente ligado à terra, já que suas práticas foram desenvolvidas em seus lotes familiares, pois é dele que sua família tira o sustento para sua sobrevivência. Isso é explicado pela entrevistada EA4, que mostra como tem que haver uma boa interação, como a articulação entre a comunidade e a escola para que o trabalho transcorra sem maiores transtornos. Isso é confirmado nas fotos a seguir, que mostram a mesa pronta para a recepção no assentamento e a ACAJOB (Associação Comunitária dos Agricultores do Assentamento João Batista II), espaço onde foi feita a reunião com os educandos.

Figura 20: Foto da mesa pronta para a recepção dos alunos e professores no assentamento João Batista II.

Fonte: Relatório de acompanhamento de Desenvolvimento do Curso janeiro a março de 2007.

Figura 21: Foto da Sede da ACAJOB no assentamento João Batista II onde foi feita reunião com os alunos.

Fonte: Relatório de acompanhamento de Desenvolvimento do Curso janeiro a março de 2007.

As reuniões aconteceram, os professores estavam presentes, não foi cem por cento, mas foi o suficiente para ficar na lembrança dos educandos e assentados.

> **EA4: [...]** eles vinham com a turma né, as vezes vinham turma de lá, as vezes eles mesmo praticavam alguma coisa aqui pra fazer parte do trabalho; [...] vinham né, o professor Favacho ele sempre tava aqui, acompanhando, ele sempre esteve junto com nós [...] olha o professor Favacho, ele desde o inicio ele sempre tá junto conosco aqui, ele foi um daquele que deu um apoio para que a gente tivesse um bom relacionamento com escola e o povo daqui, sempre vinha pesquisa pra cá, pra fazer algumas atividades, alguns professores vinham fazer com nós; fazer práticas, traziam os alunos e eles sempre tiveram assim um relacionamento; eles as vezes vinham ver o manuseio com gado, às vezes eram algumas inseminações, alguma coisa assim relacionada com que eles estavam dando lá, eles vinham aqui né, na horta, e algumas coisa assim da escola. Em relação com a escola as vezes eu participava, as vezes eu não ia [...].

Com essa melhor interação entre a escola e a comunidade a educação no campo é executada com mais qualidade, visto que os movimentos sociais tem isto como uma de suas bandeiras de luta, tornando o filho do assentado um dos principais atores no desenvolvimento do seu assentamento, melhorando a vida do educando, despertando neste o que estava dentro de si adormecido que é a esperança de uma vida melhor, vencida através dos estudos, é o que explicam os assentados EA2, EA4:

> **EA2: [...]** veja bem, a nossa proposta é bem vasta e nós, o movimento, além da conquista da terra, a nossa luta também se dá por nesse campo também

> das outras conquistas. Até um período era muito difícil um filho de camponês pleitear um curso numa universidade, hoje nós ainda temos algumas dificuldades né, mais as portas estão abertas, e eu ultimamente conseguir fazer um curso de aperfeiçoamento especialização no PROEXT no IFPA. Então, naquele tempo as coisas eram muito difícil e por isso mesmo a nossa luta também era justamente também por essa democracia do estudo, da universidade. Os cursos foram pleiteados junto com as universidades e muitos cursos do PRONERA, muitas turmas, inclusive em Marabá, a gente teve a turma de Agronomia. Em Belém tivemos Pedagogia, são muitos cursos que a gente faz nessa parceria com as entidades de ensino, com as universidades. Agora sim UFPA, UFRA, UEPA, a gente conseguia uma série de coisa, porque sabe, tudo tem um debate, uma coisa pra vê a proposta, encaminha se tá dentro do nosso perfil, porque o nosso caso tem muitas das vezes que tem o curso, mas muita das vezes o curso não cai bem com o nosso objetivo, voltado pro campo, a parti do campo. Tem curso que a universidade não pode fazer desse modo então, nós vamos pleiteamos um que tenha essa característica da educação do campo. Os Saberes da Terra foram cursos que agente pleiteou, nas universidades [...]. Olha por exemplo, eu faço esse curso e também tem outros assentados que fazem esse curso de especialização e aperfeiçoamento, não é um curso técnico, é um curso mais de ter essa visão das políticas da agricultura familiar. Mais mesmo assim, pra nós conseguirmos desenvolver aqui um trabalho, o professor tem que dá orientação, como o professor Favacho, e outros que já estiveram por aqui com a gente [...].
>
> **EA4: [...]** esses meninos, eles tiveram uma formação lá na escola, a maioria dos alunos, dessa turma era gente humilde, sem a mãe ter muita condição, eles passaram 5 meses sem receber a ajuda deles, porque tinha que pagar a casa lá né, a casa que eles estavam morando, então eles ficaram assim, tipo assim, tinha uns que não iam nas suas casas porque era longe, passava de meses sem ir nas casas deles, porque quando os alunos recebiam aquela ajuda de R$ 100,00 é que ele ia em casa. Recebia R$ 100,00 por mês**;** é R$ 100,00 cada aluno; é o valor da bolsa [...]

Contudo, alguns assentados falaram que essa interação entre a escola e a comunidade, só não foi maior, devido à falta de uma maior aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no decorrer de suas formações, ficando em sua maior parte apenas no conhecimento teórico, não houve uma intervenção mais prática, é o que explicam os entrevistados EA1 e EA2:

> **EA1: [...]** não, não fez nada não, aqui não, só se foi em outro canto né, nada, nada, porque a verdade tem que ser dita né, aqui nós trabalhamos acertando em cima do erro, sempre foi assim, nós nunca tivemos acompanhamento de assistência técnica de maneira nenhuma, a ultima que nós tivemos aqui foi da EMATER, que também só veio aqui passear também. Deu uns cursos aqui, mas na prática mesmo também não ajudou em nada, terminou o tempo dela eles saíram e não fizeram nada. Aqui nós no causo, eu comecei acertar alguma coisa depois que eu errei muito. Com isso gastei muito, perdi muito pra poder acertar, eu não tive orientação não, não apareceu nada, não apareceu ninguém aqui pra dizer, olha por aí não dar, é por aqui pá, pá, pá....., eu teria errado menos né.

> **EA3: [...]** teve o tempo comunidade, e eu vi que o aluno chegava, entrevistava a gente. Mas aplicar na prática, a única coisa que aconteceu, mais ou menos foi a mandala ali no colégio, mas ela não foi pra frente, até hoje tá ali. Até agora nada sempre quando eles vinham com uma proposta de fazer um projeto aqui pro assentamento, até agora esse projeto ainda não chegou, ainda não foi realizado. A única coisa que o IFPA sempre fez foi trazer as turmas, quando o tempo comunidade vinha e ninguém podia ir embora. A única coisa que foi feito foi esse diagnóstico que eu falei ainda agora, entendeu? E de lá pra cá, ali uma mandala que foi dado início, mas ela não foi pra frente também e tá ali, por prova tá ali na quadra da escola. E os nossos técnicos que foram formados dentro escola nesses tempo, e são quatro daqui de dentro da João Batista, é o Edmilson, Antônio, Geovane, Janaína, dessa turma [...]. Do João Batista, os técnicos tão aí. Até agora não contribuíram na comunidade em nada. E inclusive, eu podei a proposta pra uma vez, que era pra ele acompanhar dez famílias, que no momento nós não pagaríamos ele com espécie, com dinheiro, mas nós trocaríamos trabalho, e ele dizia o que ele queria no lote dele, nós pagaríamos. E quanto nós tivesse comercializando a nossa produção, nós íamos sentar com ele pra discutir uma forma de como ajudar financeiramente. Mas ele não aceitou a proposta, e hoje tá aí. Nós temos hoje dois técnicos que moram aqui dentro, direto, dois que dois que não moram aqui, só vem a passeio e depois vão embora. Não estão nem aí com a coisa, depois disso veio uma menina que hoje é casada com um assentado que tá aqui, aí nós... aí já faz cinco. No ano passado foi formado mais outro, aqui de dentro da João Batista, daqui fixo mesmo, nós estamos bem servido de técnicos né, na teoria só, que na prática não. Nós temos seis técnicos aqui dentro, se... se a gente for buscar os dois que tão lá fora, nós tem seis técnicos aqui dentro. Mas esses técnicos não deram resposta nenhuma até agora pra nós, do que foi aprendido.

Isso se deve aos muitos conflitos internos dentro do assentamento, pois estes educandos, filhos de assentados estavam agora adquirindo novos conhecimentos técnicos para desenvolvê-los no assentamento. Porém, muitas vezes estes educandos ficaram relegados a um segundo plano. Pois, alguns donos de lotes no assentamento não aceitavam a opinião destes, pois, os mesmos, na visão de alguns assentados, eram crianças e não tinham ainda muita experiência de vida.

De acordo com EA2, os educandos terminaram os seus estudos e deveriam aplicar os seus conhecimentos no assentamento, porém isso não aconteceu uma vez que, no decorrer de sua formação, alguns deles sonharam em seguir em frente, ou seja, fazer uma faculdade ou universidade e para isso deveriam obter recursos financeiros para se sustentar. Com este novo acontecimento, as lideranças do assentamento deveriam fazer uma séria intervenção para que isso não acontecesse. Estes fatos mais a falta de credibilidade que a comunidade alegava aos educandos devido a sua pouca idade, fez com que estes não conseguissem dar andamento no desenvolvimento das técnicas adquiridas no curso. Porém, apesar do José Antônio desenvolver a horta orgânica na escola ele não é um assentado e desenvolve o seu trabalho

através do Programa Mais Educação, ou seja, ele fez o curso e desenvolve o seu trabalho na escola da comunidade ganhando uma bolsa para realizá-lo, pois, ele necessita deste recurso para se manter, visto que o mesmo mora na casa de sua tia.

As narrativas dos assentados evidenciam que não houve intervenção do curso do PROEJA através da alternância pedagógica. No entanto, soma-se a essas; outras informações, como a dos gestores que narram que houve a alternância pedagógica e visitas de acompanhamento do tempo comunidade, com relatórios de andamento do curso para que o mesmo fosse bem desenvolvido. O mesmo acontece com as narrativas dos educandos que relatam que houve a intervenção através da alternância pedagógica e o tempo comunidade foi desenvolvido no assentamento, junto à comunidade. Apesar de os assentados narrarem que não houve intervenção do curso no assentamento, estes mesmos assentados narram que os educandos fizeram o diagnóstico e pesquisa do assentamento. Fatos como esse, faz parte do esquecimento como fala Ricoeur a seguir:

> Os casos de esquecimento de projetos – omissão fazer – revelam, além disso, os recursos estratégicos do desejo em relações com outrem: a consciência moral buscará neles seu principal arsenal de desculpas para sua estratégia de desculpação. A linguagem contribui com isopor seus lapsos; a prática gestual pelas confusões, desajeitamentos e outros atos falhos (a chave do escritório inserida na porta errada). É essa mesma habilidade, aninhada em intenções inconscientes, que se deixa reconhecer numa outra vertente da vida cotidiana, que é a dos povos: esquecimentos, lembranças encobridoras, atos falhos assumem, na escala da memória coletiva, proporções gigantescas, que apenas a história, e mais precisamente, a história da memória é capaz de trazer a luz (Ricoeur, 2010, pg. 454).

Além dos achados evidenciados nas narrativas, encontramos também outras evidências de intervenção do curso do PROEJA no assentamento como: o SAF, o SAPO, a mandala, a horta orgânica da escola, as fotografias e os relatórios são alguns registros das ações interventivas do PROEJA no assentamento. Algumas ações como o SAF e o SAPO só foram possíveis depois da execução do curso, pois este trouxe novas técnicas para serem implementadas no assentamento. Contudo, os assentados carentes de políticas públicas, apostavam num PROEJA com ações interventivas imediatas, com resultados rápidos. Porém, a curta duração do curso não favoreceu a continuidade de ações interventivas, não deixando visíveis as transformações com enfoque agroecológico, pois a agroecologia é um processo lento, dependendo de um trabalho coletivo, de uma maior consciência ambiental, para que haja sustentabilidade e com isso, a melhoria na qualidade de vida do assentamento.

4 O DESENVOLVIMENTO E AS PRÁTICAS DE MANEJO SUSTENTÁVEIS: A ALTERNÂNCIA A PARTIR DO ENFOQUE AGROECOLÓGICO

A Amazônia sempre esteve subjugada a exploradores, na época da colonização da borracha ou da industrialização capitalista, seus recursos econômicos jamais foram transformados em benefícios reais para a região, o que resultou em uma grandiosa problemática econômica, ambiental e social para a mesma. Nesse contexto, é de suma importância propiciar um novo olhar sobre a Amazônia, principalmente no que tange às instituições educacionais, pois a partir da pesquisa e extensão, é possível viabilizar projetos e recursos que busquem beneficiar as comunidades regionais, sejam estas rurais ou urbanas, somando, mesmo que a médio e longo prazos, questões relativas ao meio ambiente e também estruturais, como moradia, saúde e renda.

No aspecto concernente às questões ambientais ocorrentes na Amazônia, direcionadas à Reforma Agrária, torna-se imprescindível realizar uma retrospectiva dos surtos pelos quais esta região passou, até adentrar na realidade pela qual ela se encontra. Assim, quatro surtos principais marcaram este processo: O primeiro é marcado pela luta entre missionários e colonos, defendendo estes últimos a escravatura e os primeiros a liberdade dos indígenas. A luta entre missionário e colono pela hegemonia sobre o índio marcou o processo histórico da introdução do negro-escravo no Pará. O modelo de integração social que prevalece é o modelo hegemônico, que absorve as polarizações e dicotomias parciais, dando as bases estruturais ao processo político posterior (PINTO, 1987).

O segundo surto apresentou o despotismo iluminado do Marquês de Pombal, caracterizado sobretudo pelas relações escravistas de trabalho sob o regime de escravidão oficializado ou de servidão disfarçada.[45]

Ainda segundo Pinto (1987), o terceiro surto é caracterizado pelo regime de aviamento, sendo devido à crescente demanda da borracha pelos centros industriais do mundo, exportadores locais e importadores internacionais, comerciantes, aviadores e seringalistas, que constituem o vértice sócioeconômico; seringueiros e pequenos agricultores; e, índios e negros que permanecem como base social. Já o quarto surto, caracteriza-se pela opção por um regime de capitalismo dependente em nível nacional, com repercussões regionais.

[45] Índios “emancipados” nas missões religiosas.

O modelo de desintegração imposto à Amazônia tem com respeito às relações de trabalho, as seguintes consequências: a expulsão do trabalhador rural de sua terra e consequente inchação urbana; a pauperização e o desemprego urbano; o aniquilamento do pequeno comércio; e a formação de uma massa de desempregados. Os grandes projetos que prometiam modificar a política regional, proporcionando um novo cenário socioeconômico, com a pretensão de impulsionar o desenvolvimento regional apresentam-se, na verdade, como barreiras para a economia da região. Nesse sentido:

> A economia do Pará mudou pelas mãos dos Grandes Projetos, mas uma mudança que a transformou, ao longo da última década, em um Estado eminentemente gerador de divisas à economia brasileira e fornecedor de bens primários à economia mundial. As teorias e os planos de desenvolvimento que se avolumaram nos órgãos oficiais na tentativa de explicar e apontar caminhos ao desenvolvimento regional, se renderam à força política de uma realidade bem mais complexa que extrapola e supera a nacionalidade econômica neles contidos (GUIMARÃES, 2005, p. 41).

Todavia, a preocupação quanto à exploração dos recursos amazônicos não se limita aos grandes projetos: Albrás-Alunorte, Carajás, Tucuruí, entre outros, pois a exploração clandestina também é bastante sentida. Desse modo, a depredação legal ou ilegal dos bens naturais põe em risco a sobrevivência da humanidade e faz baixar a qualidade de vida das populações. Segundo Beltrão (2002, p. 32), "A Amazônia é alvo de grandes preocupações. Nesse sentido, levantam-se esforços para minorar as consequências que pouco ou nada de positivo têm trazido à sociedade".

É imprescindível que a questão ambiental seja analisada tanto no plano econômico, como no plano sociológico. De acordo com Martine (2002), a questão ambiental é vista a partir do problema do desmatamento amazônico, causado pela migração desenfreada em direção a esta região, e esta migração seria resultado de um excedente rural, produzido pela natalidade alta demais. Nesse sentido, os estudos sociológicos, políticos e econômicos, não bastam à intervenção de órgãos governamentais, pois torna-se imperiosa a ação da universidade nesse processo, haja vista que seus debates não podem ficar afastados dos interesses da sociedade onde a instituição encontra-se inserida. É seu compromisso social ampliar sua ação e atingir, com suas soluções, a realidade da população amazônica carente, sejam os que habitam a beira dos rios, sejam os que moram indignamente nas invasões. A extensão universitária, assim, assume perspectivas diferenciadas de atuação, que buscam

redefinir atividades profissionais e criar atividades novas, mais consentâneas com a situação da região.

Tal enfoque deverá privilegiar tanto a problemática da intermediação de interesses que envolvem atores plurais, quanto à problemática das transformações das relações entre a esfera pública e a privada, em contexto de crise do Estado. A questão social e educacional, foco deste estudo, e seu novo conteúdo, serão discutidos de uma forma mais elaborada no capítulo seguinte, valendo ressaltar que encontra já seus intérpretes, pesquisadores e analistas na comunidade acadêmica, nos grupos institucionais e em organizações não governamentais. Os passos da configuração de um objeto definido de investigação podem ser encontrados nos trabalhos de Spindel (2007), IDESP (1987), Martine (2002), Martine e Torres (1991), Oliveira (2002), Moura et alli (1993), Costa e alli (1993) e Becker (1993).

De fato, tais pesquisas e estudos estão estreitamente relacionadas com o desvendamento das condições sociais, engendradas pelas políticas de desenvolvimento regional analisadas nos textos anteriores. A bibliografia pós-metade dos anos 80 deu conta do balanço dos projetos de modernização, destacou sua segmentação espacial, setorial e sócio-demográfica e delineou o contorno de novas contradições e conflitos sociais emergentes. Identificadas as determinações estruturais mais gerais, que plasmavam as mudanças na organização social e na dinâmica demográfica, a pesquisa social e populacional passou a buscar a compreensão dos novos atores, seus padrões de reprodução social, suas condições de vida e de trabalho, a situação de grupos sociais específicos e, de forma relacional, o papel das instituições e do Estado, sua responsabilidade e obrigações diante de contingentes populacionais despossuídos.

O esgotamento da fronteira e o ciclo vicioso em que milhares de migrantes se viram lançados, é o assunto de Martine (2002, p. 28), que utilizando alguns dados estatísticos e indicadores selecionados, oferece uma visão da produção de excedentes demográficos na fronteira, seus padrões específicos, a pressão social e demográfica que os mesmos vêm a exercer em diversas áreas urbanas. A vertente demográfica da questão social na Amazônia encontra um modelo explicativo convincente no referido estudo.

Em uma região onde as condições de trabalho são precárias em todos os sentidos, a organização do trabalho tem sua base em normas legais, complementadas por benefícios e auxílios para refeições, transporte e assistência médica. Apesar dos níveis salariais não serem elevados, o proletariado feminino do Distrito Industrial tem uma situação de trabalho e cidadania superior à média dos trabalhadores assalariados da região. Contudo, a rotatividade na empresa é alta e o tempo de vida ativa nas fábricas é bastante reduzido. Os direitos sociais

são obedecidos, mas a possibilidade de seguir carreiras nas empresas é mínima, sendo a maioria das operárias jogadas ao desemprego depois de certo número de anos de trabalho. A reabsorção é extremamente difícil no setor.

As análises e pesquisas de Spindel (2007), em diversas pontos aprofundadas nos estudos de Moura et all (1993) revelam, por conseguinte, os limites estritos de evolução social de um segmento demográfico ocupado em modernos setores industriais incentivados da região. As pesquisas que, a partir de meados dos anos 1980, efetivaram um balanço do projeto de modernização da Amazônia, foram progressivamente se afastando das temáticas pontuais (expansão da fronteira agrícola, migrações, colonização, projetos agropecuários) e tendendo a assumir uma perspectiva integradora. A ênfase nas consequências sociais acabou fortalecendo o uso interdisciplinar de dados estatísticos e fontes secundárias, o que trouxe à luz importantes informações sobre o estado social da população. A modernização, frequentemente perversa das relações sociais, atualizou a discussão da temática urbana e colocou na ordem do dia as carências do sistema de oferta de serviços públicos e de proteção social. (IDESP, 1986).

Com relação aos movimentos sociais populares do campo, é possível afirmar que nas últimas décadas vem sendo intensificada a participação dos mesmos nos conflitos envolvendo a conquista da terra, assim como o fortalecimento da agricultura familiar e o controle social das políticas públicas relacionadas ao ambiente do campo, assumindo o protagonismo no que diz respeito às reivindicações pela concretização do direito à vida com dignidade. Neste cenário, eles têm se constituído enquanto sujeitos coletivos de direito, entre os quais destacam o direito à educação.

A importância do direito à educação em razão da complexidade que envolve o tema nos dias atuais, especialmente quando se focaliza a relação com o meio rural em nosso país. Neste cenário, é importante reconhecer a real importância que a educação pode assumir no apoio à formação e qualificação dos sujeitos individuais e coletivamente, contribuindo para a transformação das relações sociais, ao oportunizar melhores condições de participação, de produção e de intervenção nos processos de desenvolvimento da sociedade. Dessa maneira, as análises sobre a dinâmica histórica que envolve a evolução do sistema de ensino brasileiro, o qual tem revelado marcas profundas, que são impressas em função das vantagens, que assume o fator de localização da população com relação à oferta de oportunidades de educação, refletindo uma correlação positiva muito elevada, entre urbanização e oferta de ensino, ao indicar que quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino das populações e todas as vantagens advindas da aquisição da experiência educativa.

> Vale ressaltar os dados oficiais que revelam a presença de 32 milhões de brasileiros vivendo no meio rural em desvantagem quando comparamos à população urbana, situação que pode ser identificada tanto em relação ao rendimento médio mensal do trabalhador do campo, que corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano, quanto em relação ao acesso à educação dado que 29,8% da população do campo com 15 anos ou mais é analfabeta, enquanto que na área urbana esse índice atinge 10,3% da população (MEC/ SECAD, 2005, p. 43.)

> Em termos absolutos, os dados oficiais revelam que existem 16,2 milhões de pessoas no campo com 15 anos e mais de idade sem instrução ou com menos de um ano de estudo; e quanto à escolaridade média da população com 15 anos ou mais, a desigualdade também se faz notar à medida que no meio rural corresponde a 3,4 anos, enquanto que para a população urbana a média estimada é de 7 anos (IBGE, 2001, p. 35).

Tal realidade desafia os dispositivos aprovados na legislação educacional brasileira, que já apresenta uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para o atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, conquistados, inclusive, com a participação efetiva dos movimentos sociais populares do campo. Os novos marcos legais instituídos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), definem a obrigatoriedade da educação para crianças de 7 a 14 anos e a ampliação da duração do Ensino Fundamental para 9 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu Art. 4º estabelece que "o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Inciso I)". No Art. 5º, essa mesma Lei determina que "o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo". E mais, ela indica que, para assegurar a obrigatoriedade escolar, o poder público deverá criar "formas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior" (Art. 5º § 5º). Entretanto, em que pese toda essa determinação legal, a demanda por atendimento no ensino fundamental em 2003 já chegava a 68 milhões entre a população que possui 15 anos ou mais (HAGE & ALMEIDA, 2006).

Em relação às particularidades que envolvem a vida no meio rural, a LDBEN, em seus Art. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a

possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo (HAGE, 2002).

Tais adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural tem incentivado sobremaneira o fracasso escolar. Destaca-se aqui a extensão do esforço de articulação e mobilização que precisa ainda ser efetivado por parte dos órgãos oficiais e dos movimentos sociais populares do campo para materializar os avanços conquistados na legislação educacional e impedir que sejam reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo (II CNEC, 2004).

Destaca-se aqui a articulação nacional 'Por uma Educação do Campo', tida como uma das expressões de mobilização pela afirmação da educação do campo no Brasil, que reúne em sua composição, órgãos do poder público, ONGs e movimentos sociais do campo, entre os quais se encontram: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEf), a Universidade de Brasília (UnB), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e a Coordenação Geral de Educação do Campo do Ministério da Educação.

> A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em 1998 também se constitui num exemplo bastante significativo das ações de mobilização empreendidas por essa articulação nacional que envolve os movimentos sociais, as Universidades e o Governo Federal, numa proposta de gestão colegiada, participativa e democrática, onde as decisões estratégicas são tomadas por um conselho em que todas as partes possuem representação. Esse programa que tem sua sede atualmente no INCRA/ MDA e objetiva promover ações educativas nas áreas da reforma agrária, até 2003, já havia atendido um contingente de cerca de 123 mil jovens e adultos em projetos de Alfabetização de jovens e adultos assentados (EJA); Escolarização nos níveis Fundamental, Médio e Superior; formação continuada de educadores que atuam no ensino de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para as áreas de produção e administração rural; e produção de materiais didáticos a partir das demandas das atividades citadas (ANDRADE et all, 2004, p. 24).

Destaca-se aqui uma conquista mais recente no que diz respeito ao processo de mobilização no âmbito das políticas públicas educacionais, envolvendo a participação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e ONGs; a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes intencionando legitimar a identidade própria dessas escolas, que deve ser definida, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais; contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia. (Resolução 1/2002 do CNE/ CEB).

Segundo Hage (2002), nos Artigos 3°, 6° e 7°, respectivamente, a Resolução indica, que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; proporcionar Educação infantil e Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista; e que os sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimento escolar do campo, salvaguardando, os princípios da política da igualdade.

Segundo o Ministério da Educação (2006), um ponto importante desse processo tem sido a pressão sobre as várias instâncias governamentais para que renovem os processos de gestão da educação, ação que tem resultado num esforço de determinadas Secretarias de Educação para se tornar mais sensíveis à inclusão da educação do campo em sua agenda política, criando espaços e situações em que as especificidades do campo sejam reconhecidas e valorizadas (HAGE & OLIVEIRA, 2011).

Nessa perspectiva, o próprio MEC tem respondido a essa mobilização com a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo que assumiu como meta, pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo.

> Nos documentos que expressam as intencionalidades oficiais com relação à definição e implementação de políticas educacionais, têm-se reconhecida a reivindicação dos movimentos sociais de conceber e valorizar o campo em sua diversidade, "que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento (MEC, 2004).

Apesar disso, a identificação dos indicadores de vitalidade desencadeados através dos processos de mobilização sinalizados, a situação de penúria vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural, nos remete a focalizar e compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas, por um lado, e, por outro, a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do meio rural em nosso país, com exceção, ao ensino fundamental, 1ª a 4ª séries.

Neste processo, destaca-se que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas, não conseguiram melhorias substanciais na qualidade de vida da população, principalmente, no que diz respeito ao meio rural, apresentando-se limitadas para realizar um efetivo enfrentamento ao aumento da pobreza, da concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas em nosso país.

É importante tratar a questão de forma mais abrangente e, também, destacar que é justamente nesse contexto de privação de direitos, de expropriação de oportunidades de emprego, saúde, educação e de desigualdade social galopante nas últimas décadas, é que as populações organizadas do campo têm se mobilizado contrárias ao movimento do modelo dominante, para agendar na esfera pública, a educação do campo como uma questão de interesse nacional, e não como modismo:

> No sentido de superar as lacunas do poder público em relação à oferta de uma educação de qualidade, conforme indicado anteriormente, os movimentos sociais e organizações não-governamentais envolvidas com as populações do meio rural têm efetivado um conjunto de experiências educacionais que se configura como um terreno de experimentação de diferentes concepções educativas e de propostas pedagógicas, e de produção teórica sobre a educação do campo, entre as quais citamos: a ANARA – Associação Nacional pela Reforma Agrária, os CEFFA's – Centros Familiares de Formação em Alternância, a CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, o MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, a CUT – Central Única dos Trabalhadores, o MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro. (MEC/ SECAD, 2004)

Tais iniciativas construíram uma proposta pedagógica que contempla a identidade do campo e que reconhece a heterogeneidade dos sujeitos sociais que vivem e/ou trabalham no meio rural e seus diferentes modos próprios de vida. Tal proposta tem assumido a educação como uma força mobilizadora que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política ao oportunizar o acesso aos conhecimentos e inovações que são requisitadas para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social. Importa que:

> Nesse processo, tem-se reconhecido o papel fundamental da educação enquanto condição necessária para materialização do desenvolvimento em suas múltiplas dimensões e para a inclusão social e política, desde que associada à implementação de um conjunto de políticas públicas, que de forma integrada, oportunizem o fortalecimento dos sistemas produtivos locais e da governança local, gerando trabalho e renda, e construindo a gestão participativa com suas estratégias de exercício do poder (CONDRAF, 2005, p. 44).

Segundo HAGE & ALMEIDA (2006, p. 08):

> Entendidos nessa perspectiva, os processos educativos que têm sido construídos e fortalecidos no âmbito do Movimento de Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, têm estimulado as populações do campo a assumirem seu papel como protagonistas da história, reconhecendo-se enquanto sujeito de direitos e não apenas como usuário de políticas e programas públicos resultados de ações e demandas distanciadas de seus interesses próprios. E mais, tem oportunizado a essas populações participar ativamente em processos de tomada de decisões e de gestão compartilhada de políticas públicas que se voltam para a materialização da cidadania, da justiça social, da democracia e solidariedade, da autonomia, liberdade e emancipação.

Uma alternativa de metodologia para o desenvolvimento da educação do campo é a aplicação da pedagogia da alternância, uma vez que essa pedagogia dá um movimento ao educando entre o meio escolar e o meio familiar que está localizado na área rural, fazendo com que o educando não se afaste do seu meio rural e cultural, gerando com isso uma escola que dá educação e condições de sobrevivência de vida para a população rural. Essa ideia da pedagogia da alternância passa a ser uma estratégia de escolarização que possibilita aos jovens do meio rural desenvolverem sua formação escolar e, ao mesmo tempo, ajudarem seus pais nas tarefas em seus lotes agrícolas, através do desenvolvimento da agricultura familiar, já que essas famílias tiram o seu sustento da terra. Como explica o entrevistado EE2.

> "[...] No inicio dessa formação dos professores foi muito bem integrada mesmo, Porque até do momento que nós estávamos na comunidade com trabalho de campo, com desenvolvimento de outros trabalhos, as dúvidas que nós tínhamos a gente ligava pra eles e vinham aqui tirar as nossas dúvidas. Então, todo o tempo eles estavam interagindo com o nosso trabalho, eles não estavam assim distantes tipo assim, vocês vão fazer o trabalho na comunidade de lá vocês terão que fazer o trabalho de acordo com o conhecimento de vocês, não, eles falavam: "a gente tá com vocês no tempo comunidade e no tempo escola pra tirar as dúvidas de vocês, se no caso tiver alguma dúvida no tempo comunidade, ligam que nós estaremos lá interagindo e aprimorando o conhecimento de vocês para a comunidade [...]" (ENTRAVISTADO – EE2).

Figura 22: Foto da Reunião de orientação dos educandos para o tempo comunidade.

Fonte: Foto de Romiê da Paixão Souza, março de 2007

Destaca-se, assim, a importância que a educação tem assumido como mecanismo que estimula a participação e a gestão social no meio rural, oportunizando às populações do campo o envolvimento nos processos de disputa e negociação, de formulação de propostas de políticas, participação qualificada no debate de formação ou não de alianças/consensos no tocante ao papel e intervenção do Estado na sociedade, aos padrões de sociabilidade existentes, e aos rumos do próprio desenvolvimento local e global. Isto remete à exigência de se engajar na construção de mecanismos de controle social que envolva cada vez mais os sujeitos do campo no acompanhamento e intervenção nos rumos traçados em termos do desenvolvimento social.

> Esse movimento todo, construído a partir do vínculo orgânico que tem se estabelecido entre a luta por educação e as lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, têm influenciado a decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apoie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, com vistas à diminuição da pobreza e exclusão social e o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais. Nessa perspectiva se deu a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT dentro da estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA com a missão de apoiar a organização e o fortalecimento institucional dos atores sociais locais, na gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e promover a implementação e integração de políticas públicas. Inclui-se nessa intencionalidade, o fortalecimento da Rede Nacional de Órgãos Colegiados - formada pelos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável e pelos Colegiados de Desenvolvimento Territorial **(**SDT/MDA, 2006).

Entre os desafios mais significativos que envolvem a implantação e consolidação desses mecanismos e políticas de apoio ao desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, destacamos o fortalecimento do protagonismo dos agricultores familiares nos processos de gestão social das políticas públicas, que inclui a participação da diversidade de atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, considerando as dimensões de gênero, etnia, geração e raça.

4.1. Políticas de Desenvolvimento Sustentável para o Campo no Brasil

No contexto relativo às políticas públicas, observa-se que apesar de todas as transformações ocorridas na ampliação das oportunidades de ensino, sobretudo após os novos marcos legais instituídos pelas Constituição e Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, não houve alteração significativa no atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades com exceção em certa medida ao primeiro segmento do nível fundamental. Na evidência deste descompasso encontra-se a compreensão de que o meio rural, do princípio da história brasileira até a metade do século XX, se caracterizava pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnicas de produção muito rudimentares, podendo prescindir da educação e mesmo da alfabetização.

Segundo Gracindo (2006), a educação só veio a se consolidar como uma demanda dos segmentos populares com a intensificação do processo de industrialização e a transferência da mão de obra dos setores tradicionais para o moderno, o que ocorre a partir de 1930. Surgem nessa época os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado. Dada à forma como se

desenvolveu a agricultura no Brasil, com ausência da provisão de recursos públicos, dentre os quais, a escola, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas áreas em que mais avançaram as relações de produção capitalistas, de caráter espoliador dos povos do campo e do meio ambiente.

Ainda segundo Gracindo (2006), a partir da década de 90, os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito. O Ministério da Educação, a partir do atual Governo, finalmente abre-se à construção de uma política nacional de educação do campo, que vem sendo construída em diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. É criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e, na sua estrutura, é criada a Coordenação-Geral de Educação do campo que está a coordenar um movimento nacional de construção dessas políticas de educação para o campo.

> O pano de fundo é a diversidade étnico-cultural como valor, ou, dito de outra forma, o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania na vida da República. A partir daí, três eixos se cruzam para formar um arcabouço único no diálogo nacional, valendo citar: Construção de uma base epistemológica. Consiste na busca da construção de uma base conceptual de superação da dicotomia campo-cidade. Uma crítica ao que, no Brasil, tem orientado as políticas públicas, fazendo-as voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural. (MEC-EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2006).

De acordo com Gracindo (2006), a busca por uma nova base requer ações no sentido de se instalar nas instituições processos de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenha como temática a questão do campo e da educação do campo, mormente, educação e desenvolvimento sustentável; Estratégias de construção da Esfera Pública. Mais que um jeito de governar, a interação constante entre o gestor púbico e as organizações da sociedade civil, especialmente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista, constitui uma estratégia de construção da democracia, democracia como valor universal. Nessas relações a democracia se consolida na medida em que tanto o espaço estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por excelência, são universais, ou anti-corporativas.

Frente ao exposto, observa-se que a participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo; Estado em ação. Ao aparato estatal, ao governo, cabe a busca da eficiência administrativa, propondo e executando políticas permanentes e programas de governo coerentes com os princípios republicanos de fundo e com os encaminhamentos engendrados nos espaços da participação social administrada em cada setor da gestão da máquina estatal e no seu todo. No caso da educação do campo, o objetivo a ser buscado com as políticas permanentes e com os programas e projetos especiais, sem descuidar do nível superior, é a universalização da educação básica de qualidade social. Princípios devem ser traduzidos em ações públicas concretas o mais rápido possível, os povos do campo têm pressa e necessidades.

> É necessário, entretanto, reconhecer que, de um lado, não é nada fácil desencadear ações quando o Estado é uma máquina historicamente emperrada e direcionada a outros interesses que não exatamente o dos povos marginalizados, e nesse caso não basta a eventual boa vontade do governante; e, de outro lado, é necessário reconhecer que o processo de construção democrática é por natureza demorado, isto é, demanda tempos de maturação que, se atropelados em nome da busca imediata de resultados, pode desandar em ações populistas por parte do gestor ou não incorporadas por essa população marginalizada como algo de veras do seu interesse e a ser preservado no conteúdo e método. (GRACINDO , 2006, p. 28).

Segundo o MEC (2006), existe a possibilidade de anunciar algumas ações, principalmente em pesquisa, com a perspectiva de pautar a temática do campo e da educação do campo na própria SECAD e nas demais instâncias do MEC, de outros ministérios afins, bem como e principalmente nos programas de pós-graduação e pesquisa do Ministério do Desenvolvimento Agrário, como a realização de um seminário nacional de pesquisa em educação do campo, que deverá reunir pesquisadores brasileiros de reconhecido mérito. Outras pesquisas, de cunho mais censitário e aplicado estão sendo encaminhadas em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), é o caso da Pesquisa sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e a Pesquisa sobre Experiências Exitosas; no campo da participação social, ou da esfera pública.

Essas experiências deram uma nova visão de educação do campo, fazendo com que esse tipo de educação fosse possível e exitosa, pois a mesma tem grande influência dos movimentos sociais e a metodologia da pedagogia da alternância, faz com que o aluno tenha uma vivência escolar sem perder sua cultura e raiz do campo, como explica a entrevistada, EE3 sobre a execução do tempo comunidade:

> "[...] a gente ia com os coordenadores lá da nossa turma, né, os coordenadores davam caderno de campo pra gente. A gente tinha que desenvolver é... trabalhos na comunidade e trazer o relatório no caderninho pros coordenadores ler [...] Funcionou e era o tempo melhor porque assim, quando a gente estava lá na comunidade, a gente reunia com os agricultores e iam muitos. Praticamente, iam todos [...] Porque a gente começou ir e, quando eles iam pra lá, eles levavam adubo, sementes. Então eles levavam muita coisa. Então, e eles iam lá, os técnicos também vinha né, e olhava o que a gente tinha feito, se estava certo, se estava errado e dava mais algumas orientações [...]"

De acordo com Castro (2006), o processo denominado de concertação se dá inicialmente em dois ambientes políticos específicos concernentes à educação do campo no âmbito da estrutura do Estado. De um lado, um "Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo" (GPT Educação do Campo), no âmbito da estrutura da SECAD/MEC, instituído e formado por representantes de setores afins do próprio MEC, de setores afins de outros ministérios e dos demais entes federados, mormente Consed e UNDIME, bem como de direções nacionais de organizações e Movimentos Sociais do campo. De outro lado, os "Grupos Executivos Estaduais", em regra, instituído no âmbito das secretarias de educação dos estados federados. Estes resultam dos seminários estaduais de educação do campo, e além de significarem uma forma de permear as estruturas dos estados federados com a estratégia da esfera pública, desde aí, projetam ações de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo nas estruturas municipais de educação, o que equivale dizer que se instalam processos de democratização do Estado local no campo da educação do campo; Plano Nacional e Planos Estaduais de Educação.

É clara a necessidade de formação específica, respeitando a realidade e diversidades do campo, sejam as diversidades de natureza cultural, de relações de trabalho, geográficas ou de condições objetivas de aplicação de processos pedagógicos. Isso implica em repensar a estrutura e o funcionamento das escolas do campo, mormente para o ensino fundamental e, mais especialmente ainda, quando se tratam de classes multisseriadas. As Classes Multisseriadas: 64% das escolas que oferecem ensino fundamental de 1ª a 4ª série (Censo Escolar 2000) são formadas por classes multisseriadas e apresentam muitos desafios para garantir às populações do campo seu direito à escolarização obrigatória. A busca de alternativas para as escolas multisseriadas exige uma tomada de decisão em termos de políticas articuladas que envolvem, dentre outros fatores, a formação dos professores para atuar nessa realidade, a construção de propostas didático-pedagógicas específicas, infra-

estrutura física. Em que pese experiências exitosas que estão sendo levadas em conta, não há ainda um indicativo seguro para enfrentar esse desafio.

O denominado programa "Escola Ativa", instalado na estrutura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) já conta com acúmulo nacional de grande vulto, mas merece uma avaliação criteriosa e necessários redirecionamentos diante das manifestações colhidas nos seminários estaduais de educação do campo sobre a experiência. Enfim, essa discussão sobre as classes multisseriadas está instalada especialmente no interior do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo com a finalidade de apontar caminhos para a EJA Profissionalizante para agricultores familiares. Ainda em elaboração, compartilhado com os Ministérios do Desenvolvimento Agrário e Trabalho e Emprego, esse programa do MEC se destina a desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de jovens agricultores/as familiares no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação da escolaridade, qualificação profissional e planejamento e execução de ações comunitárias.

4.2 Desenvolvimento sustentável: conceitos e características

O conceito de Desenvolvimento Sustentável surgiu da necessidade de implantar uma nova política de desenvolvimento, em que o crescimento econômico está vinculado à preservação da natureza, ao contrário da política vigente até meados dos anos 70, a qual os recursos naturais eram usados de forma excessiva sem a preocupação com sua renovação, com a preservação dos ecossistemas e o uso excessivo e/ou inadequado dos recursos naturais, causando a poluição da água, do ar e do solo.

Em 1998, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) definiu Desenvolvimento Sustentável como aquele que "atende às necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades de atender as necessidades das gerações futuras, estando a proteção ambiental ligada ao conceito de desenvolvimento sustentável" (CMMAD, 1998, P. 46).

> O desenvolvimento sustentável é um meta-arranjo que une a todos, do industrial preocupado com seus lucros, ao agricultor de subsistência minimizador de riscos, ao assistente social ligado ao objetivo de maior equidade, ao primeiro mundista preocupado com a poluição ou com a preservação da vida selvagem, ao formulador de políticas maximizador do crescimento, ao burocrata orientado por objetivos e, portanto, ao político

> interessado em cooptar eleitores. (LELÉ, 1991, p. 613 apud MUELLER, 1998, p.69).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Ambiente, o Desenvolvimento Sustentável pode melhorar a qualidade de vida das pessoas, deve ser encarado como um objetivo a ser alcançado por todo o mundo, enfatizando a importância da superação das disparidades entre países ricos e pobres como meio de alcance do sucesso. A busca do Desenvolvimento Sustentável exige mudanças nas políticas internas e internacionais de todas as nações, sendo fundamental a união de todos para se conseguir esse desenvolvimento (CMMAD, 1998).

> Devido à falta de comunicação, os grupos de assistência ao meio ambiente, à população e ao desenvolvimento ficaram separados durante muito tempo, o que impediu que tomássemos consciência de nosso interesse comum e de nossa força conjunta. Felizmente, essa falha está sendo sanada. Sabemos agora que o que nos une é muito mais importante que o que nos divide.
> Reconhecemos que a pobreza, a deterioração do meio ambiente e o crescimento populacional estão indissoluvelmente ligados, e que nenhum desses problemas fundamentais pode ser resolvido isoladamente. Venceremos ou fracassaremos juntos. Chegar a uma definição de desenvolvimento sustentável aceita por todos continua sendo um desafio para todos os que estão empenhados no processo de desenvolvimento.[46]

O Desenvolvimento Sustentável consiste em uma nova forma de produção onde o acesso aos recursos naturais ocorre com sustentabilidade, visando o lado social, econômico e ecológico, derrubando o estilo de desenvolvimento reinante, perverso e injusto socialmente, e precário ecologicamente, ou seja, é necessário um sistema de produção que vise a preservação do meio ambiente, assim:

> Os objetivos do Desenvolvimento Sustentável são o retorno ao crescimento como combate à pobreza que impossibilita as pessoas de satisfazerem suas necessidades básicas além de utilizarem os recursos naturais de modo insustentável, além do crescimento é necessário que o desenvolvimento seja eqüitativo, atenda as necessidades essenciais de emprego, alimentação, ou seja, necessidades humanas, o controle do nível populacional, a conservação e melhoria da base dos recursos já que é muito mais caro limpar o que já foi poluído do que preservar. É necessário uma mudança no estilo de vida dos países para que os mesmos sejam compatíveis com os recursos disponíveis, um empenho político que viabilize o desenvolvimento, a inclusão do meio

[46] Making common cause U.S. based development environment, population. ONG'S Audiência Pública da CMMAD, Ottawa, 26-27 de maio de 1986 apud CMMAD, 1998, p.48.

> ambiente e a participação dos cidadãos no processo decisório. (CMMAD, 1991).

Para que ocorra o Desenvolvimento Sustentável são necessários alguns princípios: na esfera política a construção de um consenso da proposta; na esfera social a erradicação da pobreza, uma distribuição equitativa dos benefícios diminuindo às disparidades, saúde, educação; na esfera cultural o reconhecimento e o respeito da diversidade cultural; na esfera ambiental/ecológica o respeito à capacidade de carga dos ecossistemas, limitação do uso dos recursos naturais não renováveis e substituição por recursos renováveis; e na esfera econômica a geração de renda e emprego sem prejuízos ambientais e com responsabilidade social. O Desenvolvimento Sustentável pressupõe crescimento para todos, o alívio e redução da pobreza, uma oportunidade de uma vida melhor, tratando as necessidades da mesma forma para todos os países tanto no presente como no futuro, representa uma tomada de consciência dos impactos da intervenção humana sobre os ecossistemas.

Para que isso possa acontecer com êxito, torna-se necessário a aplicação de uma nova pedagogia que é a Pedagogia da Alternância. Esta dá maior ênfase e respeito à cultura do homem do campo; que gera uma transdisciplinaridade (a Transdisciplinaridade procura abrir todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa, visando o conhecimento, ou seja, é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento) enfatizando a necessidade de se cultuar a origem do homem do campo. Isso faz e torna necessário caminhar de mãos dadas, pois é impossível cultuar o campo deste homem sem dialogar com suas origens, suas raízes e a cultura em que ele está inserido. Nasce assim, um novo projeto educativo que é o da pedagogia da alternância, que conversa com várias pedagogias e conceitos, tais como: A Pedagogia do Oprimido, pois são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação e libertação; a Pedagogia do Movimento, das lutas sociais e da história; a Pedagogia da Terra, pois ela cria uma relação educativa entre o homem e a terra, terra que se cultiva, que se luta e que é o ambiente do planeta. Nesse novo projeto educativo, assumido plenamente pelo movimento de educação do campo, já não cabe unicamente na escola, extrapolando-a e se tornando necessário também no campo, pois a educação não pode ficar reduzida à sala de aula.

É necessário ter convicção do que realmente se quer sustentar, já que muitas vezes apenas se considera o desenvolvimento como forma de crescimento. Rattner (1994) afirma que: “o crescimento econômico não leva necessariamente, a redução da pobreza, sobretudo quando combina uma distribuição flagrantemente desigual do produto social com o uso

predatório e devastador dos recursos naturais" (RATTNER, 1994, P. 2 APUD CORIOLANO, 1999, P.26). O desenvolvimento tem que garantir também as necessidades básicas e o desenvolvimento sustentável visa a esse desenvolvimento o qual é preciso ter claro o que sustentar, tentando equilibrar a sustentabilidade do desenvolvimento e a sustentabilidade ambiental.

O Desenvolvimento Sustentável conseguiu um grande avanço ao fazer parte dos Programas dos Governos e Instituições, mas o resultado de tanto discurso ainda não foi visto, já que a distância entre discurso e a prática é enorme, essa distância persiste, pois os tomadores de decisão estão longe da realidade. Segundo Mello (2006), a definição mais aceita para desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro. Essa definição surgiu na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pelas Nações Unidas para discutir e propor meios de harmonizar dois objetivos: o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental.

O desenvolvimento sustentável sugere, de fato, qualidade em vez de quantidade, com a redução do uso de matérias-primas e produtos nas cadeias produtivas, assim como o aumento da reutilização e da reciclagem, bem como a troca de modelos que até então vêm dando certo, por outros alternativos mais viáveis economicamente.

> O princípio do desenvolvimento sustentável ou *sustainable development*, é atualmente assunto obrigatório nas discussões acerca de políticas de desenvolvimento, tratando-se de teoria que preconiza a revitalização do crescimento da economia global de modo a reduzir a degradação ambiental e a pobreza, posto que os modelos existentes de desenvolvimento não são sustentáveis a longo prazo, sendo seu pressuposto a mudança no crescimento econômico, para torná-lo menos intensivo e mais equitativo em seus impactos (CHERNI, 2002, P. 48/49)

Este princípio não objetiva impedir o desenvolvimento econômico, mas encontrar um meio termo, um equilíbrio entre a economia e o meio-ambiente, por representar a atividade econômica muitas vezes uma imensurável degradação ambiental, de maneira que:

> A preocupação com um crescimento econômico sem limites, envolve não somente o esgotamento de recursos, como água, fauna e flora, com conseqüente implicação na prática comercial, mas também o desequilíbrio do ecossistema mundial, como a redução da camada de ozônio, que por sua vez compromete o bem maior: a vida. Paulo Affonso Lemes Machado atenta

> para o fato de que a própria saúde dos seres humanos depende do estado dos elementos da Natureza, de modo a se observar se esses elementos estão em estado de sanidade e se de seu uso advenham saúde ou doenças e incômodos para os seres humanos (MACHADO, 2003, p. 48).

4.3 Manejo sustentável

O manejo sustentável será sempre um conceito, uma meta, um alvo. Dinâmico em sua essência, reflete o conhecimento atual da natureza. O que implica, portanto, em carregar, também, bastante juízo de valor. Somando-se a isso, a complexidade natural do ecossistema florestal que se quer manter sustentável; A implementação desse novo conceito deve, por necessidade, estar baseada em critérios e indicadores que têm, essencialmente, a finalidade de se constituir em ferramentas de monitoramento para a melhoria contínua das práticas de manejo florestal, na busca da sustentabilidade.

Segundo Décamps (2007), o manejo florestal sustentável implica, antes de tudo, na existência de uma ligação mútua e interativa entre os recursos florestais e todos os demais elementos inerentes ao ecossistema florestal e à resiliência da bacia hidrográfica na qual se insere o manejo: a água, a fauna, o potencial produtivo do solo e a biodiversidade. Implica, ainda, que a alteração de um recurso natural em uma dada área, incluindo aí a colheita florestal, cause invariavelmente impactos em todos os demais elementos do ecossistema.

O manejo sustentável, então, significa: que há o entendimento dessas inter-relações e interações; que em função desse entendimento se procure aplicar práticas de manejo de paisagem na preparação do plano de manejo florestal, visando a organizar a ocupação dos espaços produtivos da paisagem de maneira a garantir a estabilidade dos principais processos ecológicos e hidrológicos; e que as práticas de manejo florestal efetivamente adotadas resultem em impactos ambientais mínimos. Essa busca de práticas sustentáveis de manejo florestal, por outro lado, deve ser um processo contínuo de monitoramento das ações cujos resultados devem retroalimentar o manejo, num enfoque adaptativo de constante e permanente aprendizado.

A foto abaixo mostra a aplicação de um tipo manejo no assentamento João Batista II, que é a plantação em consórcio de capim com a teca (madeira de origem indiana usada para reflorestamento).

Figura 23: Foto de visita de verificação do andamento do manejo no assentamento.

Fonte: Autor, junho de 2011

Segundo Lima (2002), a dimensão ambiental do manejo florestal tem que ser vista como parte integrante do processo, e não apenas como algo a mais que distingue um bom manejo de um manejo convencional. A natureza não parece ser obra do acaso, onde nada pode ser previsto nem descrito em termos gerais, nem tampouco é regida por leis determinísticas que não deixam nenhum lugar para a novidade e onde tudo pode ser previsto. Dessa maneira:

> O caminho, estreito, para a sustentabilidade sem dúvida passa por duas concepções, acaso e determinismo, e encontrá-lo é o papel relevante e atual da pesquisa para nortear o manejo florestal sustentável. Como corolário, há necessidade do estabelecimento de critérios e indicadores ambientais do manejo sustentável, cuja identificação, seleção e validação de campo constitui-se em uma das prioridades atuais da pesquisa florestal (BEHAN, 1990; PRIGOGINE, 1996; BASS, 1998).

Tais critérios e indicadores de sustentabilidade devem ser considerados como ferramentas básicas para a busca do manejo sustentável, no sentido de que possibilitam, pelo monitoramento, implementar o manejo adaptativo. O monitoramento ambiental, portanto, é parte integrante do manejo florestal sustentável. Nesse sentido, representa uma ou mais variáveis ou elementos do ecossistema, cuja relação com a sustentabilidade já tenha sido estabelecida.

> Trata-se, portanto, de uma conotação fundamentalmente diferente da que é normalmente atribuída a indicadores de procedimentos utilizados na certificação florestal. Em termos de cumprir seu papel como ferramenta de informação para o manejo adaptativo, existem vantagens para a seleção de indicadores de resultados ou de saídas, pelo fato de que eles são baseados na definição de metas, permitem a avaliação do desempenho, incentivam a melhoria das práticas de manejo e permitem a comparação entre diferentes situações (PRABHU ET AL., 1998; PRABHU ET AL, 1999).

O manejo sustentável, além de sua característica multi-dimensional (econômica, ecológica, social e cultural), tem também que ser considerado em diferentes escalas: a unidade de manejo florestal, o horto ou fazenda florestal, a microbacia, a região, o país, a biosfera. Assim, principalmente no que diz respeito aos critérios e indicadores ambientais, torna-se essencial considerar a existência de indicadores nessas diferentes escalas. Por exemplo, o desenho, a densidade e a manutenção do sistema viário no manejo florestal, assim como a identificação das áreas de alto risco de erosão, ou, ainda, as condições do ecossistema ripário das microbacias. São todos parâmetros ambientais de fundamental importância para a proteção adequada do solo e da água num plano de manejo florestal sustentável. (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2002).

Para Décamps (2007), uma maneira consistente de envolver a questão da escala no monitoramento ambiental, visando à busca do manejo florestal sustentável, poderia, por exemplo, considerar os seguintes níveis: a) uma macro escala de sustentabilidade que diz respeito a restrições ecológicas e/ou hidrológicas da região para fins de uso florestal, o que pode normalmente ser avaliado em termos do zoneamento ambiental ou ecológico, de políticas florestais e legislação ambiental; b) uma meso escala, que é a própria escala da microbacia hidrográfica, e que diz respeito a ações ou condições que comprometem a manutenção dos valores ambientais da microbacia, tais como as estradas e as condições do ecossistema ripário, os quais não são compatíveis com a sustentabilidade no longo prazo; c) e

a micro escala, que diz respeito à implementação de práticas sustentáveis de manejo, ou seja, à própria escala da unidade de manejo florestal.

4.4 Ecossistema Amazônico

A busca de alternativas de uso racional dos recursos naturais e socioeconômicos, com menores impactos para o ambiente, deve ter início pelo resgate de conhecimentos das populações locais tradicionais, bem como contemplar ações baseadas em sistemas de produção que se fundamentem no princípio da interação solo vegetação solo.

Segundo Moraes (2010), o uso de sistemas multiestratificados e o manejo dos recursos florestais para vários objetivos são, dentre as alternativas, as que têm despertado maior interesse da comunidade científica. O primeiro, em especial por considerar a manutenção do componente arbóreo em um sistema de produção, representa papel fundamental na reincorporação de áreas degradadas ao processo produtivo, minimizando a pressão sobre a floresta nativa. A reincorporação ao processo produtivo de extensas áreas sob diferentes níveis de degradação existentes na Amazônia brasileira é um grande desafio para os próximos anos. As estratégias de reabilitação ou recuperação devem contemplar conjuntamente aspectos agronômicos e florestais, ecológico e socioeconômico.

Uhl et all (1998), questionam sobre o que poderia ser feito para conciliar os objetivos de desenvolvimento e a conservação da Amazônia. Inicialmente deve ser reconhecido que o Brasil atualmente não tem uma política coerente em relação à Amazônia. Não que se negue que existem algumas leis feitas para proteger a floresta, mas muitas dessas leis estão cheias de falhas e, aparentemente, não são fiscalizadas. Também é verdade que existem entidades governamentais para promover o desenvolvimento da Amazônia, disciplinar o uso da terra (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis - IBAMA), proteger os direitos dos índios (Fundação Nacional do Índio - FUNAI), levantar áreas e distribuir títulos de Terra (Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA), planejar o uso de energia, além de programas de crédito (através do BASA) para encorajar certas atividades econômicas. Entretanto, nenhuma dessas entidades funciona de maneira realmente efetiva. Nenhuma delas tem objetivos claros a longo prazo nem condições de ir em busca desses objetivos. Além disso, há pouca troca de informações entre essas instituições. Consequentemente, existem poucas ações coordenadas. É nesse contexto que se infere que o ponto inicial em qualquer análise sobre como remediar a

ocupação desordenada e destrutiva da Amazônia é admitir que o Brasil não tem uma política coerente em relação à Amazônia.

Certamente, a exploração destrutiva e sem cuidado continuará, a menos que o governo brasileiro tome um papel ativo na região. Uma primeira etapa seria o governo brasileiro atuar no controle efetivo da grande parte (cerca de 80%) do território da Amazônia brasileira que não está titulada. Por certo, atividades nessas terras deviam ser permitidas apenas através de contratos com o governo (por exemplo, concessão para explorar madeira, licenças para o pastoreio em campos naturais, licenças de uso a longo prazo, para extratores etc.).

As imagens abrangentes de satélites da Bacia Amazônica, conjuntamente com os dados do INCRA, FUNAI e IBAMA sobre a situação agrária, Reservas Indígenas e Parques Nacionais são os mecanismos para determinar onde o governo poderia legitimamente restabelecer o controle. Todas as terras sem sinais claros de ocupação humana (baseado em análises de imagens de satélites); que não tem títulos (baseados nos dados do INCRA; e que não são consideradas Reservas Indígenas (dados da FUNAI) ou Parques Nacionais (dados do IBAMA), poderiam ser transformadas em florestas de produção sob a jurisdição estadual e federal. Tais terras poderiam se usadas em benefício do bem comum. No entanto, o EA1 do João Batista II narrou como as coisas, na realidade, estavam acontecendo:

> "[...] aí começamos fazer pesquisa na liderança, a gente fazia pesquisa na região, vendo as muitas fazendas por lá abandonadas, jogadas, o cara estava pró Rio, o cara era de São Paulo, mais se tu meter a cara a jagunçada tá lá né. Mete a cara e eles querem matar a gente, eles não fazem nada mais, também não abre mão, esta que é situação do nosso país, a gente sabe disso né. É tentativa de quem tem mais condição é matar de fome, quem tem menos condição vai morrer de fome, eu tenho mais, eu não dou, então é assim que funciona. Com as pesquisas que foram feitas, uns amigos nossos vieram dar uma volta aqui em Castanhal, pela região de Castanhal, tinham pessoas que estavam acampadas aqui na região e informaram que tinha essa fazenda e o dono tinha morrido há 4 anos e a fazenda estava abandonada, estava até empenhorada no banco pela divida de 1 milhão e pouco na época. E ela estava sendo só alugada pros fazendeiros, os donos tinham abandonado, os filhos abandonaram e os fazendeiros da região eram interessado nisso aqui, já tentaram negociar com o banco, e o banco não aceitava renegociação da divida do antigo dono, eles queriam pagar com 12 anos, não sei quantos anos e tal, aquele negócio todo, eu não sei o prazo mais o projeto deles o banco não aceitava, mais estava alugado pra eles e eles não queriam perder esse pasto, tinha muito pasto, tinha mais de 1000 boi aqui dentro né [...]"

Um segundo passo para conciliar os objetivos de desenvolvimento e conservação na Amazônia é desenvolver critérios de zoneamento do uso da terra para a região. Muitos

pesquisadores tem, incessantemente, enfatizado que a Amazônia não é uma expansão homogênea de floresta, e que as áreas aquáticas da Amazônia não são apenas cursos d'água. Mesmo a designação de dezenas de tipos florestais, associações vegetais ou subsistemas aquáticos é uma simplificação grosseira da complexa paisagem da Amazônia. O objetivo do zoneamento é entender tal complexidade e, assim, determinar onde as atividades específicas de uso da terra poderiam ser permitidas. A base de informações para fazer o zoneamento está disponível: mapas do solo, informações climáticas, dados sobre cobertura vegetal e informações sobre o desempenho da cultura e pecuária.

No instante em que o governo tiver o controle da Amazônia e uma visão clara de como essa paisagem poderia sem utilizada, em especial com base no trabalho de zoneamento, um terceiro passo seria tomar medidas concretas para promover o uso da terra desejáveis. Geralmente, esses usos devem ser intensivos e não extensivos. Nos usos extensivos, a produtividade é baixa, e a produção só é possível por um período de tempo limitado. Nos usos intensivos, a produtividade é maior, e o período de uso se estende indefinidamente. As abordagens intensivas da agricultura na Amazônia Oriental, envolvendo a plantação de frutas perenes e castanha-do-pará, são mais lucrativas que a abordagem tradicional de corte e queima, apesar de requererem investimentos de capital significativos. Métodos intensivos de pecuária envolvendo forragens melhor adaptadas; maiores cuidados com o manejo; e saúde dos animais fornecem uma produção e rendimento duas vezes maior que os obtidos com a atividade tradicional de pecuária extensiva. E, ainda, o manejo da floresta para a produção de madeira, envolvendo o planejamento da extração e intervenções silviculturais após a extração para promover o crescimento, poderia reduzir o período entre os ciclos de corte pela metade e garantir a saúde a longo prazo da floresta. Bem se verifica que existem alguns conhecimentos técnicos adequados para indicar usos da terra intensivos e sustentáveis na Amazônia (IMAZON, 2011).

O ingrediente final para o manejo inteligente da Amazônia seria uma população conscientizada. As atividades antes enfocadas eram extração madeireira, pecuária, garimpo, que atraem capital (por exemplo, construção de barragens via empréstimos). Em muitos casos, este capital encontra-se altamente concentrado. Os lucros de proprietários de serrarias podem chegar a centenas de milhares de dólares por ano. Os lucros de proprietários de garimpos podem ser ainda maiores. E os pecuaristas obtêm lucros substanciais em função do grande tamanho das pastagens e do rebanho, bem como de modo secundário, pela especulação da terra. Tais lucros, ou são retirados da região, usados para adquirir terra, ou usados para se obter uma maior capacidade de extração.

Cada vez mais, a nova elite capitalizada da Amazônia usa sua influência para estender o controle sobre as novas fronteiras e, ao mesmo tempo, unem-se aos pecuaristas para segurar as fronteiras mais antigas. De fato, o processo de ocupação da Amazônia tem vida própria, com a extração das riquezas ocorrendo sem o controle das autoridades federais e estaduais. O meio ambiente e a população da Amazônia não estão bem servidos por esse modelo desigual de desenvolvimento. A degradação ambiental e perda da biodiversidade estão ligadas à cobiça humana. (IMAZON, 2011).

De acordo com Moraes (2010), não se pode negar que há um reconhecimento adequado das características ecológicas das espécies vegetais e animais da Amazônia para começar a predizer quais dessas espécies estão aptas a serem ameaçadas por diferentes tipos de atividades de uso do recurso. Não é preciso, assim, ir muito longe para imaginar como poderá vir a ser a fauna e a flora futura da Amazônia se as atividades agressivas de uso da terra continuarem. Além disso, há necessidade de incluir uma consideração de efeitos secundários na análise dos impactos das atividades humanas na biodiversidade. Na Amazônia Oriental, os impactos da alteração da floresta se espalham além da fronteira do ecossistema. Modificações da estrutura (por exemplo, falta de carbono ou nutrientes) ou função (diminuição na evapotranspiração) do ecossistema em uma região podem influenciar a produtividade e o clima em outras regiões próximas.

Outro fator relevante é quanto à avaliação das ameaças atuais e futuras na biodiversidade na Amazônia Oriental, onde se torna premente uma compreensão das interações entre as atividades individuais de uso dos recursos. Práticas associadas com um determinado tipo de recurso podem se espalhar para outras atividades próximas com consequências prejudiciais. Por exemplo, o fogo usado para limpar o pasto pode escapar e prejudicar severamente as florestas exploradas. (MORAES, 2010).

Também, a expansão progressiva da pecuária na Amazônia, com a consequente eliminação da biodiversidade amazônica, provavelmente continuará até que o Brasil desenvolva uma política coerente para a região, baseada no zoneamento do uso da terra, e inclua programas para promover os usos intensivos e sustentáveis, ou seja, continuará até que outras atividades tornem-se mais atrativas que a pecuária como alternativa de investimento. Como um primeiro passo necessário, o Estado precisa reassegurar sua posse na paisagem da Amazônia. Se isso for feito, o acesso a terras da Amazônia poderia ser permitido somente através de contratos com o governo (concessões para a extração de madeira, licença para pastoreio nos campos naturais, etc.). Dessa maneira, o Estado serviria como uma barreira

entre a ganância humana e a natureza para promover o bem comum e proteger a biodiversidade. (MORAES, 2010).

Há de se considerar que a exploração manejada de madeira pode ser mais lucrativa do que as operações de manejo, o modelo típico da região. Além disso, o desempenho econômico do manejo florestal parece promissor, entretanto, as técnicas de manejo raramente têm sido usadas na região, em função de fatores diversos. Entre eles, o desconhecimento dos benefícios deste tipo de exploração pelos atores do setor florestal; a lucratividade da exploração tradicional (embora ineficiente); o desrespeito à legislação florestal, que poderia induzir o uso sustentável da floresta; o tamanho da área de floresta para atender sustentavelmente a demanda de uma empresa madeireira; ou seja, a compra de grandes áreas é vista como um investimento de alto risco par a região, dadas as frequentes disputas pela posse da terra. Por outro lado, novos colonos em áreas de fronteira estarão pouco dispostos a usar a floresta, pensando a longo prazo, se lhe faltarem condições de crédito e assistência técnica (MORAES, 2010).

O desenvolvimento de um setor florestal que use de forma inteligente as florestas nativas dependerá de ampla ação da sociedade e do governo. Ações que envolvem educação sobre manejo florestal e seus benefícios; controle e fiscalização eficiente da atividade madeireira; planejamento da ocupação de terras públicas de forma justa e que estimule a confiança dos direitos de propriedade e uso da terra; e, incentivos econômicos diretos (financiamento) e mudanças na legislação que estimulem a valorização dos recursos florestais. Por certo, o governo deve manter as reservas florestais. Ele também poderia criar incentivos para encorajar os empreendedores a investir seus capitais em floresta de produção, as quais realizam o manejo cuidadoso para fins madeireiros. Além disso, incentivos devem ser planejados para facilitar a importação de equipamentos modernos e eficientes para as serrarias, por exemplo, permitindo a exploração de madeira serrada de alto valor. (MORAES, 2010).

Finalmente, conforme já destacado e que nunca é demais lembrar, qualquer plano para a região deve considerar as condições de trabalho e educação da população envolvida nas atividades, haja vista que soluções emergem somente através do desenvolvimento do capital humano e social, com isso, é prioritariamente necessária a implementação de uma educação para a população do campo uma vez que esta é a que mais sofre com os avanços dos latifúndios, a má aplicação das verbas públicas, a implementação dos grandes projetos na região. Por isso, essa educação tem que ser uma educação que dê autonomia para o ser humano, fazendo com que este possa aprender a se desenvolver não só financeiramente, mas

socialmente, culturalmente e ambientalmente, sem degradar o seu meio ambiente em que vive. Nesse contexto, a pedagogia da alternância é vista com bons olhos, visto que a mesma não afasta o aluno de seu meio ambiente, fazendo com este aluno mantenha contato com suas raízes, uma vez que, no tempo comunidade, estará totalmente voltado para aplicar os conhecimentos adquiridos no tempo escola. Fazendo com que esse aluno passe a ser um novo multiplicador desses conhecimentos.

4.5 O EJA no campo e a alternância pedagógica com diretrizes para o desenvolvimento sustentável com ênfase em Agroecologia

Os movimentos sociais do campo têm entre as principais reivindicações, a reforma agrária na perspectiva de uma radical transformação da estrutura agrária baseada no latifúndio. Todavia, diante da diversidade de sujeitos e das relações sociais que se configuram no campo, eles abarcam diversas demandas, incluindo em suas lutas outras questões tais como: direitos sociais e trabalhistas, melhores salários, contra o trabalho escravo, pelos direitos dos atingidos pela construção de barragens, pela afirmação e respeito à cultura indígena, pelos direitos da mulher, pela garantia de políticas que garantam a produção agrícola, entre outras. Eles atuam na perspectiva de mudar as condições concretas de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação, apontam um projeto de produção auto-sustentável e baseado na agroecologia, na construção de relações sociais de produção auto-gestionárias, baseadas na solidariedade; buscam uma sociedade sem preconceito, sem discriminação. Nessa direção, é necessário considerar as ações que envolvem os sujeitos:

> Essas diversas temáticas envolvem conhecimentos de vários campos do conhecimento cientifico e da experiência. As proposições dos movimentos surgem das experiências concretas que milhares de ações envolvendo os mais variados sujeitos sociais vêm experimentando, são, portanto, resultantes de um diálogo de saberes das experiências, saberes populares e de conhecimentos sistematizados que vêm sendo construídos socialmente e cooperativamente. Qualquer educação popular seja informal seja formal, escolarizada ou em organizações sociais deve assumir uma perspectiva crítica radical libertadora e transformadora e considerar os sujeitos como agentes de produção do conhecimento e não apenas como receptores, como destaca (Freire 2000, p.22).

A Educação Popular, com destaque àquela realizada no âmbito dos movimentos sociais populares incorpora princípios filosóficos, políticos, sociológicos, e culturais, entre os

quais destacam-se: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. Também são traços presentes na Educação Popular, a busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres.

Tal concepção de educação inspira-se na pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2007, p. 34), que a conceitua como uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e de seus movimentos sociais que busca romper ou superar uma concepção de educação tradicional, "bancária", largamente utilizada na educação escolar, criticada por ser funcional aos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural. Insurge-se assim como uma educação contra-hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade. É nessa perspectiva que se insere a educação do campo.

Essa educação demanda uma epistemologia cuja fonte do conhecimento tem sua validade no saber da experiência, no conhecimento engajado, que nasce da necessidade de agir/pensar/sentir, que procura transformar a realidade numa perspectiva utópica que não espera um porvir, mas persegue um futuro que se faz nas entranhas do presente. Os conhecimentos aprendidos nos movimentos sociais desocultam as ideologias dominantes e contribuem para a humanização e politização dos indivíduos num processo mediado pelo diálogo, como enfatiza Freire (2007, p.38):

> O diálogo elemento essencial nos movimentos sociais é um processo de comunicação e intercomunicação entre sujeitos em busca de uma transformação, em busca de uma ação de emancipação e de libertação. Ele é potencializador da discussão dos temas que envolvem as demandas, as análises, a definição de táticas e estratégias de mobilização, de ação dos movimentos. Como princípio pedagógico ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no processo de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

A pedagogia militante dos movimentos populares é uma pedagogia de homens e mulheres engajados (as) na luta por sua libertação. Ela surge dos próprios oprimidos como sujeitos que se saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos, Freire, (2007), que

resistem às várias opressões: de classe, econômica, política, cultural, ideológica, de gênero, de etnias, de opção sexual. É, portanto, uma Educação Popular que busca proporcionar aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilite uma práxis transformadora da realidade social, política, cultural, numa expectativa utópica de uma sociedade igualitária, emancipadora, como ressalta Freire:

> O exercício constante da 'leitura do mundo', demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe. Essa pedagogia da inquietude, da resistência contribui para a construção de uma visão de sociedade na perspectiva das classes populares, ou numa perspectiva gramsciana, contribuem para formar uma contra-hegemonia das classes subalternas (FREIRE, 2000, P. 26).

Os princípios da Educação Popular fundamentam as reivindicações dos movimentos sociais articulados pela construção de uma política pública de educação para os povos do campo, dentro de uma compreensão de educação bem alargada. Eles vêm construindo e expressando uma concepção de educação e de política educacional em vários eventos como seminários estaduais e nacionais e em duas conferências nacionais de educação do campo. Eles compreendem educação como todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. A necessidade de uma educação identificada com as classes populares é um imperativo do ponto de vista político, ideológico, cultural, não somente para fortalecer um projeto de sociedade, mas porque a situação da educação no campo brasileiro ainda é negada aos sujeitos que vivem da terra. Para isso a alternância pedagógica torna-se uma alternativa viável, pois o sujeito mantém sua ligação com seu local de origem, mantendo sua cultura. Essa formação através da pedagogia da alternância está dividida em dois tempos o tempo escola e o tempo comunidade, esse último é de grande valia, pois nele temos uma situação sócio-profissional, em que o educando vai ter outra maneira de aprender, empreendendo e associando teoria e prática. Nessa proposta, uma das justificativas para sua implementação, além de legitimar a educação do campo e o desenvolvimento sócio-econômico do campo, será a integração entre a família, a escola e a comunidade, essa integração será primordial no desenvolvimento do processo formativo dos alunos do campo, pois através da pedagogia da alternância há um maior fortalecimento dos processos educativos, levando em consideração o que há de mais importante no local do educando, com isso, haverá uma maior interação com a

comunidade que passa a fazer parte do projeto, dando apoio para que o aluno possa permanecer no campo, elevando ainda mais a sua qualidade de vida e de sua família e gerando uma maior integração família-escola-comunidade.

Tomando por base as colocações de alguns autores, a Agroecologia proporciona bases científicas e metodológicas, visando promover estilos de **agriculturas sustentáveis,** tendo como objetivo central a necessidade de produção de alimentos em quantidades adequadas e de elevada qualidade biológica, para toda a sociedade. Apesar de seu vínculo mais estreito com aspectos técnico agronômicos, tem sua origem na agricultura, (enquanto atividade produtiva), essa ciência tem por base diversas disciplinas e avança para esferas mais amplas de análise, justamente por possuir uma base epistemológica que reconhece a existência de uma relação estrutural de interdependência entre o sistema social e o sistema ecológico.

Segundo Altieri (1989, op. cit Aquino & Assis, 2005, p. 53), a agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas, integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia. De acordo com outros autores trata-se tão somente de uma nova disciplina científica. Enquanto outros autores como Guzman (2002) afirmam que a agroecologia não pode ser considerada uma ciência, pois incorpora o conhecimento tradicional que por definição não é científico.

Segundo a visão de Aquino & Assis (2005), a agroecologia pode ser vista como uma ciência em construção com características transdisciplinares integrando conhecimentos de diversas outras ciências, incorporando, inclusive, o conhecimento tradicional. Assim, a Agroecologia pode ser compreendida como um processo que tem por objetivo dar apoio à transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis.

Observa-se, assim, que a Agroecologia tem por base um enfoque teórico e metodológico que, lançando mão de diversas disciplinas científicas, direciona-se a estudar a atividade agrária sob uma perspectiva ecológica (ALTIERI, 2001). Deste modo, a Agroecologia, a partir de um enfoque sistêmico, adota o **agroecossistema** como unidade de análise, tendo como propósito, em última instância, proporcionar as bases científicas, princípios, conceitos e metodologias visando apoiar o processo de transição do atual modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas sustentáveis (ALTIERI, 2001). É o que confirma o egresso EE1:

> [...] quando eu descobri a agroecologia, [...] é o nosso curso, no curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, [...], então o nosso curso é voltado a essa questão de você defender esse novo projeto da agroecologia; certo, sem defensivos, sem defensivos agrícola; isso; é produtos orgânicos, é essa parte todinha; é; é plantações consociadas; sistema do SAF (sistema agroflorestal)[...].[47]

A foto abaixo mostra a aplicação de um tipo de sistema SAF no assentamento João Batista II, que consiste na plantação em consórcio de açaí (fruta típica da Amazônia) com teca (madeira de origem Idiana usada para reflorestamento).

Figura 24: Foto da visita de verificação do andamento do sistema SAF no assentamento.

Fonte: Autor, junho de 2011.

Vale ressaltar que, segundo Dias (2003, p. 119), o desenvolvimento sustentável "é um modelo de desenvolvimento que permita à sociedade a distribuição dos benefícios econômicos/sociais, enquanto se assegura a qualidade ambiental para as gerações presentes e futuras". Deste modo, segundo Guzmán (2000, p. 81), mais do que uma disciplina específica, a Agroecologia se traduz em uma área de conhecimento que reúne várias reflexões teóricas e

[47] Entrevista concedida em 17 de agosto de 2013 no Assentamento João Batista II

avanços científicos, provenientes de distintas disciplinas, o que têm contribuído para conformar o seu atual corpus teórico e metodológico. Sob outro aspecto, o enfoque agroecológico pode ser definido, segundo Guzmán (2000, p. 121) como "a aplicação dos princípios e conceitos da Ecologia no processo de manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis", num horizonte temporal, partindo do conhecimento local que, integrando ao conhecimento científico, dará lugar à construção e expansão de novos saberes sócio-ambientais, alimentando assim, permanentemente, o processo de transição agroecológica. Como explica o assentado EA2:

> [...] o professor Cícero que foi juntamente com a gente buscar na comunidade, justamente se um processo técnico porque não é a nossa coisa, mais um processo de consciência, então nós temos desenvolvemos isto que nós temos chamado Sistema Agroecológico de Produção Orgânica, o SAPO. Então, é um processo que foi a parti né, dessa questão da vivência, do movimento, da luta, das conquistas e também com o impulso dos conhecimentos que se obteve nas universidades, [...] esse processo, que eu não posso nem dizer que é projeto, esse processo se deu em debate aqui de famílias, eu, o Márcio, mais outro senhor vizinho aí, que também tá fazendo um curso de Pedagogia em Educação no Campo e aí, a gente começou a debater dentro desses eixos temáticos que a gente abordava, dentro dessa vivência, dessa luta pela transformação, desse alimento saudável, desse combater o uso do agrotóxico, a questão de respeito ao meio ambiente que é uma política do movimento. Então, nós temos que arrumar um espaço, nós temos que determinar um espaço, e estamos fazendo isso, nós pega orientação, nós somos técnicos mais tem a orientação dos educadores, tem algumas técnicas, e aí nós vamos aplicando. Por exemplo: não trabalhar com queima, não uso do agrotóxico, a questão de uma mandala de ervas medicinais, e uma série de outras coisas, isso no campo prático, e no campo teórico nos estamos desenvolvendo um processo que nós discutirmos em um circulo itinerante de estudo que é justamente essa educação informal né, de que o sujeito, não interessa se ele é camponês, se ele é doutor, sentar esse povo para fazer o grande debate livre, não é como se tinha antigamente essa coisa[...].[48]

O SAPO (Sistema Agroecológico de Produção Orgânica) é desenvolvido através de reuniões e debates dos mais variados assuntos entre os técnicos, professores e assentados que apoiam o desenvolvimento deste sistema de produção; E para que isso ocorra com êxito o grupo tem o apoio de uma biblioteca no lote onde ocorre as reuniões, veja a foto da biblioteca a seguir:

[48] Entrevista em 19 de agosto de 2013 no lote, Assentamento João Batista II.

Figura 25: Foto da Biblioteca do SAPO na casa do seu Sabá no assentamento.

Fonte: Autor, 19/11/2013.

Portanto, na Agroecologia é central o conceito de transição agroecológica, entendida como um processo gradual e multilinear de mudança, que ocorre através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, que, na agricultura, tem como meta a passagem de um modelo agroquímico de produção (que pode ser mais ou menos intensivo no uso de inputs industriais) a estilos de agriculturas que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica.

> [...] Quando tinha alguma atividade, eu estava ajudando na parte das formações das plantas que eu conhecia né, porque as plantas elas curam, mas elas matam também, tem a questão das mulheres que elas podem tá [...], as abortivas, as plantas, a mulher pode tá gestante aí, pode acontecer aborto, a gente tem sempre que tá ajudando na questão do manuseio das oficinas, pra fazer os trabalhos com as plantas, aí eu trabalhava, aí nessa parte da orientação das oficinas né, oficinas das ervas (EA4).[49]

Esse conhecimento, para quem está fazendo uso das plantas, é fundamental para se ter êxito em tratamentos medicinais, como mostra a entrevistada EA4:

[49] Entrevista concedida em 19 de agosto de 2013 em sua residência no Assentamento João Batista II.

Figura 26: Foto da planta da Ampicilina.

Fonte: Autor, 19/08/2013.

Figura 27: Foto da planta da Meracelina.

Fonte: Autor, 19/08/2013.

Essa ideia de mudança se refere a um processo de evolução contínua e crescente no tempo, porém sem ter um momento final determinado. Entretanto, por se tratar de um processo social, isto é, por depender da intervenção humana, a transição agroecológica implica não somente na busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também numa mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais, de acordo com a assentada EA4:

> [...] enfrentou a realidade, as barreiras e desenvolve o trabalho dele na escola com a horta orgânica; e ele enfrentou a resistência, de vez enquanto eles vem aqui o pessoal da escola e conversam toda questão, aí eu disse, olha vocês tem que, se tem a comunidade para ajudar, então a comunidade quer resposta, quando vocês tiverem um pouquinho a mais, dá para crianças levarem um pouco para suas casas, os pais gostam de ver as crianças com macinhos de cheiro verde na mão.

A horta orgânica desenvolvida na escola pelo ex-aluno do curso é melhor vista através das fotos a seguir:

Figura 28: Foto da Preparação do solo para a horta orgânica.

Fonte: Foto de José Antônio Damasceno, março de 2013.

Figura 29: Foto do plantio das mudas na horta orgânica.

Fonte: Foto de José Antônio Damasceno, março de 2013.

Figura 30: Foto do trabalho coletivo na horta orgânica.

Fonte: Foto de José Antônio Damasceno, março de 2013.

Figura 31: Foto do plantio das mudas na horta orgânica.

Fonte: Foto de José Antônio Damasceno, março de 2013.

Figura 32: Foto da preparação das mudas para a horta orgânica.

Fonte: Foto de José Antônio Damasceno, fevereiro de 2013.

De acordo com Viglizzo (2001), a Agroecologia busca realizar uma integração entre os saberes históricos provenientes do conhecimento empírico dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, possibilitando tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística.

> [...] Sou marajoara, nasci no município de Curralinho, estado do Pará. Meu pai era agricultor e extrativista também, porque, a gente morava na região das ilhas que dependia do rio, da mata, e também da terra que a gente trabalhava com lavoura, com roça, milho, arroz, mas também sobrevivíamos também da floresta, né? Aonde você colhia o Buriti, o açaí, o peixe, o camarão, o Bacuri. Várias frutas que tinham na mata, lá a gente vivia dali, então, uma parte era ser agricultor, outra extrativista ao mesmo tempo (ENTRAVISTADO – EA3).[50]

> [...] eu sou oriundo de Irituia, de uma comunidadezinha, eu acho que até hoje com o desenvolvimento, pra achar ainda no mapa eu tá meio difícil, chamada Sítio Lago Grande né, de Irituia. Então naquele tempo não se compreendia, meus pais como camponeses ou como outra coisa, erma como lavradores é pessoas que trabalhavam naquele tempo, no tempo do manejo manual, só viviam mesmo do trabalho da roça, então era aquela coisa, o meu pai era tido mesmo como lavrador e minha mãe também, e nós muito cedo começamos já a ter essa vivência com a roça, era a nossa coisa, era a roça só pra subsistência mesmo (ENTREVISTADO - EA2).

Como afirmam Sevilla Guzmán e Ottmann (2004), os elementos centrais da Agroecologia podem ser agrupados em três dimensões: ecológica e técnico-agronômica; socioeconômica e cultural; e sociopolítica. Estas dimensões não são isoladas. Para Gliessman (2000), as agriculturas mais sustentáveis, sob o ponto de vista agroecológico, são aquelas que, tendo como base uma compreensão holística dos agroecossistemas, sejam capazes de atender, de maneira integrada, aos seguintes critérios: baixa dependência de *inputs* comerciais; uso de recursos renováveis localmente acessíveis; utilização dos impactos benéficos ou benignos do meio ambiente local; aceitação e/ou tolerância das condições locais, antes que a dependência da intensa alteração ou tentativa de controle sobre o meio ambiente; manutenção a longo prazo da capacidade produtiva; preservação da diversidade biológica e cultural; utilização do conhecimento e da cultura da população local; e produção de mercadorias para o consumo interno antes de produzir para a exportação.

[50] Entrevista concedida em 19 de agosto no lote, Assentamento João Batista II.

> [...] Aí foi dividido núcleo de família, tínhamos uma coordenação onde nos reuníamos e discutíamos os problemas da gente. Definimos que iríamos dividir nossas terras, depois que formamos o núcleo de família de cinco no mínimo e no máximo dez famílias, aí nós dividimos a terra fomos começar a produzir e quando estávamos acampados nós já produzíamos coletivamente, mas cada grupo tirou uma área aqui dentro pra fazer o nosso plantio pra sobrevivência. Era o feijão, a macaxeira, a mandioca, era abóbora, a melancia, a única que não produzíamos aqui era o arroz, a terra aqui não é apropriada para o arroz. Sei que tenha um bom trabalho na recuperação de sol pra gente poder produzir o arroz. Mas, que o resto dá através de adubos essas coisas (ENTREVISTADO – EA3)

Tomando por base que a abordagem relativa à Agroecologia requer abordar a sustentabilidade, destaca-se que para Altieri (2002), a expressão agricultura sustentável se refere à "busca de rendimentos duráveis a longo prazo, através do uso de tecnologias de manejo ecologicamente adequadas", o que requer a "otimização do sistema como um todo e não apenas o rendimento máximo de um produto específico".

> [...] A gente aplicou assim, de uma forma orientando a eles como se trabalhar com as devidas culturas que eles estavam plantando em seus lotes, ou seja, o seu Loureano tem um plantio do Açaí. E eu fui até lá com o objetivo de dizer: Olha, o seu... Ele dizia: Olha, o meu açaí não tá crescendo. O que eu devo fazer? Ah, o senhor tem que ter um tipo de atitude e fazer uma adubagem, dar espaço, fazer os debates pra fazer coroamento, adubar o açaí com tantos meses, entendeu, o plantio, fazer o manejo correto do plantio [...].Como se implantar uma horta, elaborar um projeto pra fazer aquela horta se desenvolver dentro da comunidade, ou seja, vai elaborar aquele projeto, tu vai levar na instituição onde tu vai apresentar, ou seja, na Emater, que poderia entrar com parceria (ENTRAVISTADO – EE2).[51]

Considerando o conceito emitido pelo Centro de Agroecologia da Universidade da Califórnia, Campus de Santa Cruz (EUA), a agricultura sustentável também pode ser conceituada como "aquela que reconhece a natureza sistêmica da produção de alimentos, forragens e fibras, equilibrando, com equidade, preocupações relacionadas à saúde ambiental, justiça social e viabilidade econômica, entre diferentes setores da população, incluindo distintos povos e diferentes gerações". (GLIESSMAN, 2000).

Defende-se que, a partir dos princípios da Agroecologia, existe um potencial técnico-científico já conhecido e que é capaz de impulsionar uma mudança substancial no meio rural e na agricultura e, portanto, pode servir como base para reorientar ações de ensino,

[51] Entrevista concedida em 19 de 2013 na residência de sua mãe no Assentamento João Batista II.

de pesquisa e de assessoria ou assistência técnica e extensão rural, numa perspectiva que assegure uma maior sustentabilidade socioambiental e econômica para os diferentes agroecossistemas. Para tanto é necessário um planejamento para que se possa ter viabilidade. Com isso, surge o Cadastro Ambiental Rural (CAR) é um registro eletrônico, obrigatório para todos os imóveis rurais, que tem por finalidade integrar as informações ambientais referentes à situação das Áreas de Preservação Permanente - APP, das áreas de Reserva Legal, das florestas e dos remanescentes de vegetação nativa, das Áreas de Uso Restrito e das áreas consolidadas das propriedades e posses rurais do país, como fala a EE3:

> [...] atualmente eu trabalho com cadastro ambiental rural [...]. Nem me passava pela cabeça o que era um cadastro ambiental [...]. Eu acho que o curso me... olha, o curso hoje ele... não é o caso assim de ganho, sabe. Mas, assim, ele me trouxe muitas oportunidades, muitas oportunidades, assim, em questão de eu ser técnica. Pra mim é uma honra eu dizer que sou técnica, né. Assim, pra mim me trouxe muita oportunidade, tipo: prefeitura, vários órgãos, várias coisas assim. Eu não digo ganho, porque ganhar, ganhar, o curso técnico não ganha muito, né! Mas ganha muita experiência. Eu ganhei mais experiência depois que eu me formei do que enquanto tava [...]. Eu ganhei muita experiência em área de assentamento, em órgãos [...].[52]

Vale ressaltar que a Agroecologia não se propõe como uma panacéia para resolver todos os problemas gerados pelas ações antrópicas de nossos modelos de produção e de consumo e pelas decisões ambientalmente equivocadas de macro-políticas baseadas na economia neoclásssica, nem espera ser a solução para as mazelas causadas pelas estruturas econômicas globalizadas e oligopolizadas. A Agroecologia, busca, senão, simplesmente, orientar estratégias de desenvolvimento rural mais sustentáveis e de transição para estilos de agriculturas também sustentáveis, como uma contribuição para a vida das atuais e das futuras gerações neste planeta de recursos limitados.

Para que se possa melhor implementar a agroecologia torna-se necessário a aplicação de uma nova pedagogia que melhore o diálogo entre a família-escola-comunidade, essa é a pedagogia da alternância que possibilita um método de ensinar/aprender para um trabalho futuro, conectando-se com a vida no campo; Assim a alternância está fortemente centrada na relação familiar, dando responsabilidades para as famílias dos alunos, fazendo com que a escola e os pais dos educandos caminhem juntos de forma conciliada. Isso torna extremamente necessário o entendimento dessa nova proposta educativa, pois ela tem vários instrumentos pedagógicos e principalmente se propõe a ser desenvolvida em conjunto família-

[52] Entrevista concedida em 17 de agosto de 2013.

escola-comunidade. Nessas concepções de alternância nos dá uma melhor visão da relação teoria e prática, do saber popular e cientifico que está em total interação entre os educandos, pois para eles, é fundamental adquirir conhecimento teórico em sala de aula (na escola, tempo escola) e aplica-lo em sua propriedade (no seu lote agrícola, no tempo comunidade). O que leva a crer que, assim que o educando execute esta alternância, passa a construir um novo conhecimento, pois ele leva o seu conhecimento empírico para sala de aula (tempo escola) e traz conhecimento teórico da sala de aula para o campo (tempo comunidade), evitando, com isso, o seu isolamento, as simplificações e o reducionismo no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação coloca em análise a instituição do PROEJA no IFPA Campus Castanhal e sua contribuição para a melhoria de vida do Assentamento João Batista II, espaço onde sete educandos/egressos que participaram do referido programa e fontes desta pesquisa residiram no período de 2007 a 2009. Para tanto, iniciei com uma revisão histórica, porque o PROEJA trabalha com a formação profissional. Assim, entender como foi a trajetória da educação profissional no Pará é relevante, porque é o *locus* da pesquisa, e também porque todas as modificações que esse ensino sofreu foram articuladas a um cenário maior, dentro de toda uma dinâmica, em que as mudanças na educação brasileira são implantadas e implementadas por leis e decretos, o que para muitos significa imposição. No entanto, a breve revisão histórica mostra como foi organizada a educação profissional, como as Escolas Técnicas do Pará foram criadas e seus propósitos, principalmente a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – que tinha um percurso atrelado à cultura agrotécnica – e lutava para se tornar CEFET, até se tornar atualmente Instituto Federal de ciência e Tecnologia do Pará Campus Castanhal, que, a partir de então, foi reorganizada e passou a adotar o currículo integrado, e em 2006 implantou o PROEJA para atender os filhos de agricultores dos assentamentos da reforma agrária próximos a Castanhal.

Desse modo, alguns pontos foram destacados nesta investigação, primeiro a pesquisa aponta que a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos sempre lutaram por condições melhores, ou seja; por uma educação de qualidade, que se expressa no anseio de uma formação integrada.[53] Essa bandeira não foi luta do governo e tampouco uma imposição como muitos acreditam – a não ser a forma como decreto – mas foi e continua sendo fruto de muitos embates, dentre tantos os que ocorreram em encontros nacionais e internacionais onde a EJA esteve em pauta. Com destaque às reivindicações dos movimentos sociais, das organizações não governamentais, dos professores, da sociedade civil como um todo. No entanto, na falta de outro instrumento, as mudanças na educação e a implantação de programas ocorrem por decretos, como foi o caso do PROEJA, vistos por gestores e professores como uma imposição, como aponta os achados desta pesquisa.

O segundo ponto está associado a uma característica peculiar ao IFPA Campus Castanhal que, historicamente, sempre trabalhou com elementos do campo e, antes do PROEJA ser implantado na instituição, ela já vinha ofertando cursos, buscando alternativas de

[53] Pra Saber mais ler Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

formação para os filhos de agricultores os quais eram jovens e adultos. Essas experiências foram narradas pelas fontes. Nesse sentido, a instituição fez todo um esforço de trabalhar o conhecimento, buscando atender às necessidades dessa demanda, considerando o espaço geográfico, a cultura e as adversidades, uma forma de socializar o ensino e manter esses alunos na escola, mas também atendendo a necessidade do aluno em estar no campo, na sua comunidade, junto com os seus pares. Então, nesse cenário, o PROEJA teve sua especificidade e singularidade, pois a ele foi integrado um saber reorganizado sob o enfoque da agroecologia com a formação integrada, para uma demanda também diferente, do campo, e isso tornou essa experiência não só diferente, mas também significativa e bem sucedida. Pois o PROEJA continua sendo ofertado na instituição e os índices de evasão são baixos. Uma formação ofertada nessa lógica teve na pedagogia da alternância sua base.

Nessa perspectiva, a alternância pedagógica foi planejada, usada e organizada em planos, projeto, com todos os elementos que a compõem, e conforme narraram as fontes, essa metodologia foi vivenciada no tempo escola e no tempo comunidade, onde a pesquisa foi o elemento de maior relevo. Porém, segundo as fontes, o projeto inicial do PROEJA PRONERA que envolveu os movimentos sociais e o IFPA Campus Castanhal foi pensado como proposta diferenciada, que atendesse às necessidades dos alunos do campo e sua comunidade, ou seja; um ensino que possibilitasse a formação na escola e também na sua comunidade, para que os alunos não abandonassem o curso e tivesse a formação profissional. Sendo que, durante a alternância pedagógica os educandos do PROEJA pudessem intervir sob a orientação da instituição, na agricultura familiar e, após formados, continuarem atuando na comunidade, ou melhor, no Assentamento João Batista II, com ações que pudessem contribuir para a melhoria de vida, a partir da formação que receberam para atuar no campo com base no desenvolvimento sustentável.

Os achados nas narrativas dos gestores, egressos e assentados evidenciam que o PROEJA, por meio da alternância pedagógica, fez significativas intervenções através das atividades planejadas. Primeiro, foi o diagnóstico por meio da pesquisa que facilitou toda uma reflexão e conscientização do educando em relação ao seu mundo, ou seja, ao assentamento, principalmente sobre o lote, o sistema de produção, o potencial da comunidade, a escolha de um sistema de produção que atendesse a especificidade e o desenvolvimento do assentamento, indo além, promovendo o envolvimento da comunidade, e isso foi uma forma de intervenção. A partir da pesquisa e do diagnóstico foram aplicadas várias técnicas nos lotes dos assentados e foi possível desenvolver neles um protótipo da piscicultura, viveiro de mudas, curral coletivo. Enfim, a presença da escola na comunidade foi uma intervenção, mas isso não foi

visto assim pelos assentados, todos afirmaram em suas narrativas que o programa não trouxe melhorias para o assentamento. Entretanto, as narrativas de alguns assentados afirmam que estão buscando soluções para a sustentabilidade, dentre as falas são citadas as técnicas do SAF, o SAPO e a horta orgânica, técnicas aplicadas pelos assentados e adquiridas por eles por meio dos educandos, são contribuições que atualmente têm visibilidade em alguns lotes no assentamento, mas os assentados não percebem assim porque essas intervenções não ganharam uma dimensão cultural em toda a comunidade, um reconhecimento como tal.

Agora, para compreender essas narrativas deve ser considerada uma constelação de fatores, primeiro os assentados são atores sintagmáticos, ou seja; aquele que realiza uma ação, atuando em diferentes escalas, que tem profunda relação com o território usado, com o chão, com a apropriação na qual constrói uma relação de identidade, tanto é que em uma das falas dos assentados foi tomado como referência um egresso: "ele é do PROEJA, mas não é um assentado", então fica difícil alguém que não é visto como seu par fazer uma atividade de intervenção num lote. Há ainda que se levar em conta mais dois elementos, a idade do egresso e a experiência. Na época foi difícil um senhor com mais idade e com experiência no campo, com o trabalho na roça, acostumado a fazer a sua agricultura familiar de um determinado jeito, aceitar sem resistência a intervenção de um educando, propondo outra prática através de técnicas advindas do conhecimento técnico e ainda sendo sua primeira experiência, esse é um desafio a ser reconhecido e superado. Porém, naquele período, os assentados viviam um momento de incertezas, em que muito tinha a se fazer, com poucos recursos, assim era temeroso ariscar.

O segundo fator em relevo, são as problemáticas relações entre os assentados, fato esquecido nas narrativas, a fragmentação política é uma tensão constante e histórica, pois esta compromete qualquer intervenção, desse modo se contrapõem FETRAF de um lado e o movimento (MST) de outro, apresentando intenso conflito. Assim, a representação dos assentados, a solução dos problemas e a gestão do assentamento ficam fragilizadas em virtude da disputa do poder político. Desse modo, é evidente a resistência a qualquer intervenção por parte de todos na comunidade.

Terceiro, a alternância pedagógica proposta pelo PROEJA do IFPA Campus Castanhal, tem enfoque na agroecologia, os retornos não são de imediato, ela depende da participação de todos do assentamento, de uma agricultura familiar dinâmica e sustentável, livre de produtos químicos e, principalmente, de uma consciência singular e coletiva, pois cada um tem que fazer a sua parte, mas todos juntos, no coletivo, ficaria menos difícil superar os desafios. Por outro lado, as ações educativas interventivas deveriam ser constantes por

parte do IFPA Campus Castanhal, considerando que atualmente é a referência em educação no campo.

Cabe dizer que a turma do PROEJA/PRONERA foi uma experiência inicial no Assentamento João Batista II, ela deu sua contribuição, mas não foi suficiente, pois a Agroecologia depende também de uma agricultura familiar dinâmica, então essa mesma dinâmica deve ocorrer com a educação do campo proposta pela instituição. Nessa perspectiva as ações educativas devem ser permanentes, pois trabalhar a consciência é um processo longo e uma turma com duração de três anos, há de se presumir que o tempo comunidade foi de um ano e meio e que nesse período houve limitações, problemas e avanços. A turma do PROEJA deu sua contribuição, mas é necessário um trabalho contínuo e ao término de uma turma, deveria começar outra, ou então, concretizar uma alternativa que continue a contribuir na qualidade de vida dos assentados.

Esta reflexão não coloca as ações educativas interventivas do IFPA Campus Castanhal como receita, ou panaceia do mundo, ao contrário, trata-se de reconhecer que o homem do campo tem direito a uma educação para viver de forma saudável. Agora, o assentamento padece de políticas públicas, tem uma infraestrutura sofrida, o acesso é através de estrada de chão, desgastada com o processo erosivo e apresenta fragilidade em períodos de chuvas intensas, portanto torna difícil o transporte adequado para a comercialização da produção. Tem problemas de limite ambiental, de degradação do solo, tornando difícil superar essa desvantagem devido à ineficiência de suporte técnico e isso prejudica sua produção. A agricultura foi a atividade de destaque no processo de ocupação dessa Mesorregião do Pará, no Assentamento João Batista II, a princípio, foi desenvolvida a extração do açaí nativo e a pecuária, no entanto, alguns desistiram, por carência de acompanhamento técnico e apoio financeiro; outros atualmente resistem com a produção da mandioca (raiz), que, beneficiada, se torna a farinha, possibilitando sua comercialização. A outra atividade é a pecuária que vem sendo desenvolvida principalmente no lote do Seu Aguiar – cartão postal do assentamento – que vem sobrevivendo à custa de seus vários experimentos com base no erro, no acerto e muito trabalho. Portanto, o direito à terra não se configura em condições plenas de trabalhar nela, não estou me referindo ao determinismo, pois a cultura é dinâmica (EAGLETON, 2005). A busca pela qualidade da vida no campo é permanente, assim sua produção necessita de contribuições para o seu desenvolvimento, como o acompanhamento técnico, o apoio financeiro e uma educação para o campo.

Desse modo, o PROEJA-PRONERA foi pensado no sentido de contribuir para as melhorias dessas comunidades, e de ajudar os sujeitos do campo a superar alguns desafios. A

Amazônia sempre esteve subjugada à exploradores através de um modelo de desintegração imposto a esta região que gerou nas relações de trabalho, as seguintes consequências: a expulsão do trabalhador rural de sua terra e consequente inchação urbana; a pauperização e o desemprego urbano. Em se tratando desta região é imprescindível que a questão ambiental seja analisada tanto no plano econômico, como no plano sociológico. Com isso, os movimentos sociais populares do campo reagiram e é possível afirmar que nas últimas décadas vem sendo intensificada a participação dos mesmos nos conflitos, envolvendo a conquista da terra, assim como o fortalecimento da agricultura familiar e o controle social das políticas públicas relacionadas ao ambiente do campo. Isso trouxe para o debate a importância do direito à educação em razão da complexidade que envolve o tema nos dias atuais, especialmente quando se focaliza a relação com o meio rural em nosso país, o que gerou uma articulação nacional **Por uma Educação do Campo**, tida como uma das expressões de mobilização pela afirmação da educação do campo no Brasil, que reúne em sua composição, órgãos do poder público, ONGs e movimentos sociais do campo, fazendo com que a educação do campo seja uma questão de interesse nacional, e não um modismo.

A Amazônia vem apresentando as disparidades sociais resultantes desta exploração, deixando a desejar no crescimento e gerando graves consequências ambientais. Nesse contexto surge o Desenvolvimento Sustentável como aquele que "atende às necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades de atender as necessidades das gerações futuras, estando a proteção ambiental ligada ao conceito de desenvolvimento sustentável", daí o manejo sustentável será sempre um conceito, uma meta, um alvo, que é dinâmico em sua essência, e que reflete o conhecimento atual da natureza. Fazendo surgir novos sistemas de produção que se fundamentem no princípio da interação solo-vegetação-solo, desenvolvendo e conservando a região através de critérios de zoneamento do uso da terra. Proporcionando uma nova abordagem científica e metodológica no campo, visando promover agriculturas sustentáveis como a agroecologia, uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia.

REFERÊNCIAS

ALMADA, F. A. C. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o desenvolvimento local.** 2005. 114 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém. 2005.

ALTIERI, MIGUEL. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** 4.ed. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.

AMARAL, Ana Paula. **A Pedagogia da Alternância como práxis educativa na escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: Limites e potencialidades**. 145f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres-MT, 2013.

_____ Análise crítica da implementação histórica dos direitos sócio-ambientais e das políticas públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento na Amazônia. Consequências sociais e jurídicas. Disponível em: < http://www2.forumseguranca.org.br/content/%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-da-implementa%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-dos-direitos-s%C3%B3cio-ambientais-e-das-pol%C3%ADticas-p%C3%BAbli>. Acesso em julho de 2013.

ANDRADE, W.J. Manejo de Trilhas para o ecoturismo. In: MENDONÇA, R; NEIMAN, Z. (Coords). **Ecoturismo no Brasil**. Barueri: Manole, 2004.

AQUINO, Adriana M. DE; ASSIS, Renato L. DE. **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável.** Brasília: EMBRAPA Informação Tecnológica, 2005, p.45.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como História da Cidade**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 14.

BASTOS, Péricles Antônio Barra. **A Escola Técnica do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial. Um estudo histórico, 1909-87**. Belém: Gráfica Santo Antônio, 1988.

BECKER, D. F. Sustentabilidade: um novo (velho) paradigma de desenvolvimento regional, in D. F. Becker (org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade ou possibilidade**, 2 ed., Santa Cruz do Sul: Edunisc. 1997.

BELTRAO, S. L. L. Democratização da ciência: uma política pública necessária para o desenvolvimento sustentável. IN: Encontro de Rede de Estudos Rurais. Rio de Janeiro: 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 37.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida: textos escolhidos**. 2ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 91-93.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR:** Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005, p. 7-8.

_____ . Decreto nº. 83.935 de 04 de setembro de1979.

_____ . Decreto nº. 72.434 de 09 de junho de 1973.

_____ . Lei 11.892/2008

_____ . Lei n. 5451/2004.

_____ . Lei nº. 5.692/71.

_____ . Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008

_____ . Decreto Federal nº. 70.688 de 8 de Junho de 1972.

_____ . BRAIL. Decreto N. 92.374 de 6 de fevereiro de 1996

_____ . Decreto N. 92.374 de 6 de fevereiro de 1996

_____ . Decreto N. 47.038/1959

_____ . Lei n. 3.552/1959.

_____ . Decreto N. 5478/2005

_____ . Decreto N. 5840/2006

_____. Plano Nacional de Educação 2001, p. 100-101.

_____ .**A formação de docente para a educação profissional e tecnológica.** In Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____ .Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/ setec/ arquivos/pdf3 /decreto_7566_1909.pdf > Acesso em novembro de 2009

_____. LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/3308-lei-n%C2%BA-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em julho de 2013.

_____. IFPA Campus Castanhal. Plano de curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico do IFPA campus Castanhal - 2013.

_____. IFPA – Campus Castanhal. Projeto de curso Técnico na área de Agropecuária: habilitação em Agroecologia Integrada com o Ensino Médio, 2007.

_____. **Documento Base.** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN. **Investigação Qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios,** Brasília : MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores.** São Paulo. São Paulo; ática, 1995, p.25.
CMMAD/Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Nosso Futuro Comum -2º ed. – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CRESWELL. John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DÉCAMPS, H. **The ecology of interfaces: Riparian zones**. Ann. Rev. Ecol. System, 2007.

DI PIERRO, M. C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e pesquisa, v. 27, n. 2: 321-337, jul/dez. São Paulo: FEUSP, 2001.

DIEHL, Astor Antonio. ***Cultura historiográfica:*** **memória, identidade e representação.** Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 120.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido.** São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 80-94.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERNANDES, B. Mançano. Entrando nos territórios de território. In: PAULINO, E. Tomas; FABRINI, J. Edmilson (Org). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 273 -301

_____FERNANDES, B. Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009, p. 77.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org's). **Usos e abusos da História Oral.** Editora: Fundação Getúlio Vargas-FGV, Rio de Janeiro, 2006, p.71-72.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
_____ . Pedagogia da Tolerância/Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora: UNESCO, 2004, p. 34-135.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado; concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta** (Orgs.). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**, 1999. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39 - 48.

_____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Trad: Thierryde Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 23, 35.
GIROX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 170.

GONDAR, Jô. **"Lembrar e esquecer: desejo de memória"**. In: COSTA, Icléia Thiesen Magalhães e GONDAR, Jô (org.). *Memória e Espaço*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

GUILHERME JUNIOR, José Antônio; NAHUM, João Santos. **Reprodução Social e permanência no Campo – Um estudo no Assentamento João Batista II, Castanhal – Pará.** Uberlândia-MG, 2012, p. 5. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Disponível em; < www.lagea.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/gts/1223.pdf > acesso em 11 de dezembro de 2013 às 09:30.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. **Desenvolvimento Sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas.** In: BECKER,B & MIRANDA, M.(Org.). **A geografia política do Desenvolvimento Sustentável.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej; ALMEIDA, Luciane Soares. **Movimento Sociais Populares do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: Uma questão que envolve saber e poder.** 1º ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS,04 a 07 de julho de 2006, UFF, Niterói (RJ). Disponível em: < http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/MOVIMENTOS%20SOCIAIS%20POPULARES%20DO%20CAMPO%20E%20A.pdf>. Acesso em julho de 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej & OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. **Território, políticas públicas e educação do campo na amazônia paraense: o protagonismo dos movimentos**

sociais em debate. Revista de educação pública, v. 20, n. 42 (jan./abr. 2011) Cuiabá, EdUFMT, 2011, 208 p., ISSN 0104-5962.

LÉLÉ, S. M. **"Sustainable development: a critical review".** World Development, jun, 1991.

LIRA, Carla. Andreza Amaral Lopes. **Formação continuada de professores para o PROEJA: A Realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA.** 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação, p. 41. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Coor.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

Lobato, Ana Maria Leite. **Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará : a educação profissional em marcha de 1967 a 1979.** 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

MACHADO, PAULO AFONSO LEME. **Direito Ambiental Brasileiro.** *São* Paulo: Malheiros Editores Ltda., 11ª ed. atual. ampl., 2003.

MACHADO, EWERTON VIEIRA. **Turismo, paisagem e ambiente: o viés do desenvolvimento sustentável – algumas notas como contribuição ao debate.** In: RODRIGUES, Adry Balastreri (org.) **Turismo e Ambiente: Reflexões e Propostas,** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** 328f. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

MATTOS, Luciano. **Marco referencial em agroecologia.** Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Brasília, DF : Embrapa Informação Tecnológica,2006. Disponível em : <http://www.embrapa.br/publicacoes/institucionais/titulos-avulsos/marco_ref.pdf> Acesso em agosto de 2013.

MARTINE, G. **População, meio ambiente e desenvolvimento: o cenário global e nacional. População, meio ambiente e desenvolvimento: verdades e contradições.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **Fases e faces da modernização agrícola brasileira. Planejamento e Políticas Públicas,** v.1, n.3, p.3-44, jun. 2002.

MEC/INEP/MDA. **Pesquisa Nacional da educação na reforma agrária.** Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/institucional/PNRA>. Acesso em julho de 2013

MELLO, ROXANE LOPES DE. **Agricultura familiar sustentabilidade social e ambiental.** Disponível em: <http://www.agro.unitau.br:8080/dspace/bitstream/2315/137/1/Roxane_AF.DS.pdf>. Acesso em julho de 2013.

MÉSZÁROS, István. **Prá além do capital; Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo.** Disponível em : <http://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/mec-referc3a3c2aancias-politicas-edoc.pdf> Acesso em : Agosto de 2013.

MORAES, João Nazareno Nascimento. **análise crítica da implementação histórica dos direitos sócio-ambientais e das políticas públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento na Amazônia Consequências sociais e jurídicas.** Disponível em: < http://www2.forumseguranca.org.br/content/%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-da-implementa%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-dos-direitos-s%C3%B3cio-ambientais-e-das-pol%C3%ADticas-p%C3%BAbli>. Acesso em julho de 2013.

Mikhail Bakhtin. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de Yara Frateschi. 3. Ed. São Paulo Hucitec; Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1996.

MUELLER, CHARLES C. **"Avaliação de Duas Correntes da Economia Ambiental: A Escola Neoclássica e a Economia da Sobrevivência",** Revista de Economia Política, volume 18, nº 270, abril-junho, 1998.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Escola família agrícola**: **uma resposta alternativa à educação do meio rural.** Revista da UFG, vol. 7, nº 01, jun 2004. Disponível em: http://www.proec.ufg.br. Acesso em 03 de Nov. de 2013.

NASCIMENTO, A. L. C. **Escolas – Família Agrícola e agroextrativista do Estado do Amapá: práticas e significados.** 2005. 125 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém. 2005.

NORA, Pierre. **Entre memória e História. A problemática dos lugares**. In: Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História. Departamento de História da PUC/SP, n. 10, dez, 1993, p. 7-28.

OTRANTO, Célia R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.** In: Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ). Ano I, nº 1, jan-jan 2010. P. 89-110.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **Instituto Federal do Pará 100 anos e Educação Profissional**. MEC-SETEC- Exame de Seleção- Belém, 2009, p.34.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, LUIZ ANTONIO PINTO DE. **DINÂMICA POPULACIONAL E SOCIAL NA REGIÃO AMAZÔNICA.** Disponível em: < http://www.dpi.inpe.br/sil/CST310/Referencias/Amz_desmat/pop_geral_AMZL/Oliveira_DinPOPSOc_AMZ.txt> Acesso em agosto de 2013.

PARÁ. Colleção Leis do Estado do Pará, p. 101, Artigo 1º do Decreto Lei nº. 1.957/1920.

PARÁ. **Sai Guevara, entra Almir. O que mudou?** Disponível em < http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=166412 > acesso em 13/02/2014 às 04: 19 h.

PARÁ, Secretaria de Estado de Integração Regional; Diretoria de Integração Territorial. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará**. Belém: SEIR, 2010.

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural.** 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral.** Projeto História 15. São Paulo, 1997, p. 15.

PÔRTO JR., Gilson. **História do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 2007, p. 142-143.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. **Educação do Campo e participação social: Reflexões sobre a experiência da casa Familiar Rural de Cametá/PA**. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. 2008.

QUEIROZ. João Batista Pereira. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) em Goiás.** 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás. 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.292.

RITTNER, Henrique. Meio ambiente e desenvolvimento – Apontamentos para uma perspectiva interdisciplinar. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cadernocrh.ufba.br%2Finclude%2Fgetdoc.php%3Fid%3D1043%26article%3D246%26mode%3Dpdf&ei=8DaHUqCgDsWgsQS-y4DwAg&usg=AFQjCNF4j9oBmPsjPEMIT-1wlcWWLZU-sg&bvm=bv.56643336,d.cWc> Acesso em julho de 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento. Campinas.** SP: Editora da UNICAMP, 3ª Reimpressão, 2010.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção:** ensaio da Hermenêutica II. Porto: Rés, 1989, p.p 155-202.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira César. Campinas: Papirus, 1991.

_____ .**Tempo e Narrativa – Tomo I**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil.** Ed. Vozes. Petrópolis, 1995, pp. 166.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado da Letras, 2003, p. 19.

SANTOS, Manuela Tavares. **A Pedagogia da Alternância na Integração de Saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA Campus Castanhal.** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. 2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho; BUENO, Marília Costa. **Educação do campo e pedagogia da alternância na formação do professor.** Recôncavo: Revista de História da UNIABEU Ano 3 Número 4 Janeiro - Julho de 2013.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. IN: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 201-222.

SILVA, Márcia Chistina Lopes. **Da casada família à casa da escola: Dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no Município de Cametá-Pará.** 139 f. Universidade Federal do Pará. 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Org's). PROEJA: educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas. 1ª Ed.Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 8.

SILVA, Sirlene G. A. A., SILVA, Iris Lima, CARDOSO, Fabrício Bruno, BERESFORD, Heron. **O círculo hermenêutico e dialético e a técnica DELPHI como proposta metodológica para a avaliação da ocorrência de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho - DORT**. Fisioter. Mov. Curitiba, v. 22, n. 1, p. 103-112, jan./mar.2009. Disponível < www2.pucpr.br/reol/index.php/RFM?dd1=2611&dd99=pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

SILVA, L. H. . **Alternância Educativa & Formação de Jovens Rurais - Os desafios da relação escola-família na educação do campo**. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009, Maceió-AL. XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009, p. 1.
_____. As experiências de formação de jovens no campo: Alternâncias ou Alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, J. A. F. **Alternância no Currículo: uma proposta para a inclusão escolar e social – um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP.** 1998. 178 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.

SILVA, M. F. **Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Marabá.** 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém. 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.** In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

SOMMERMAN, Américo. **Pedagogia da\Alternância e Transdisciplinaridade.** Salvador, BA, 1999, p. 1. Disponível em < www.cetrans.com.br>, acesso em 11/12/2013 às 09:30.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-103-121.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes, TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre a pedagogia da alternância no Brasil: Revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

THURY. Inácia Maria Carneiro. **Ensino Agrícola: Um estudo da Gênese e das Práticas Pedagógicas no antigo Patronato Agrícola Manoel Barata-PA**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

_____ **Tiro na cabeça matou João Batista**. Disponível em < http://diariodopara.diarioonline.com.br/N-160150-TIRO+NA+CABECA+MATOU+JOAO+BATISTA.html > em 13/02/2014 às 04: 45

UHL, C.; BEZERRA, O.; MARTINI, A. **Ameaça à Biodiversidade na Amazônia Oriental.** IMAZON. Série Amazônica nº 6. Belém (Pa): 1997.P.26.

UNESCO,CONSED. Educação para todos: O compromisso de Dakar. Brasília, 2001. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** Parte 1. Tradução de Augustin Wernet, 4. Ed. São Paulo: Cortez; Campina, SP: Universidade Estadual de campinas, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 11.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro para realização das entrevistas narrativas sobre o PROEJA para os educando oriundos do Assentamento João Batista II (Gestores/professores)

PROJETO: **O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009)**

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Assentamento João Batista II – IFPA – Campus Castanhal	Fale sobre o Assentamento João Batista. Como surgiu sua relação com o IFPA-Campus Castanhal?	Coletar informações sobre a história do Assentamento João batista II, e sua relação com o IFPA Campus Castanhal.
PROEJA do IFPA – Campus Castanhal para os educandos oriundos do Assentamento João Batista II.	De onde ou de quem partiu a ideia de implantar o PROEJA no IFPA Campus Castanhal? Como o PROEJA foi ofertado pelo IFPA- Campus Castanhal, e de forma atendeu os filhos dos sgricultores (como ocorreu)? Houve resistência individual ou coletiva em aceitar o programa? Houve resistência por parte dos professores em aceitar o programa, ou; em ministrar aulas no programa para jovens e adultos no Assentamento João Batista?	Investigar a institucionalização do PROEJA – IFPA – Campus Castanhal e sua oferta para atender os filhos do Assentamento João Batista II.
	Depois da implantação do programa no IFPA – Campus Castanhal, ele já sofreu alguma mudança?	
	Quais os cursos que o programa do IFPA – Campus Castanhal ofertou no Assentamento João Batista II ?	
	A proposta pedagógica do PROEJA no campo atende (ou atendeu) a qualificação de mão de obra como prescreve as políticas educacionais no que se refere as habilitações técnicas pautada na formação integrada, conforme o Decreto n 5.840/2006?	Investigar como o curso técnico em agropecuária PROEJA com enfoque em agroecologia foi ofertado aos assentados do Assentamento João Batista II.

O PROEJA no IFPA – Campus Castanhal e o Assentamento João Batista II .	O IFPA Campus Castanhal em algum momento deu algum esclarecimento sobre o PROEJA no espaço escolar por meio de documento, seja o Decreto, ou o projeto em encontros, ou estudos? Foi esclarecido no Assentamento aos alunos e a comunidade as informações e orientação sobre o PROEJA? Pra que serve? Como seria? Qual o propósito?	Investigar como o PROEJA foi trabalhado no espaço escolar e no Assentamento João Batista II.
Professores, gestores e pedagogos.	Como interpretaram o decreto? Quanto a matriz do Projeto Político Pedagógico do PROEJA (MEC) sofreu alguma mudança, alteração e adaptação quando da implantação do PROEJA e sua concretização no Assentamento João Batista II? O projeto político pedagógico do PROEJA para o Assentamento João Batista II segue plenamente as diretrizes do PROEJA estabelecidas pelo MEC, ou segue algum outro direcionamento? Houve resistência por parte dos professores em aceitar o programa, ou; em ministrar aulas no programa para jovens e adultos no Assentamento João Batista?	Destacar a forma e os princípios de preparação de mão de obra.
Desenvolvimento sustentável.	Consta no plano específico do curso do PROEJA, orientação, ações e conteúdos sobre o desenvolvimento e manejo sustentável considerando a educação do campo pautado no Decreto n. 5.840/2006 e no Documento Base do PROEJA?	Identificar o que foi tratado no programa sobre o desenvolvimento e manejo sustentável na teoria e na prática.
Manejo sustentável	Quanto ao Manejo Sustentável, como foi a	Identificar se houve relação entre a prática pedagógica

	prática? De forma foi trabalhado o manejo sustentável? Houve relação entre a prática pedagógica com as orientações da FAO? Ou outra orientação? O Manejo sustentável na teoria e na prática consta no plano de curso do PROEJA com especificidade para atender os espaços de onde os educandos foram oriundos, em especial o Assentamento João Batista II .	com as orientações da FAO, do programa (PROEJA) e a contribuição desses quanto a dois aspectos: na formação, e para qualidade de vida dos alunos.
Formação profissional no PROEJA para os assentados do Assentamento João Batista II - IFPA – Campus Castanhal	Como ocorreu a formação profissional em relação ao desenvolvimento sustentável? Os alunos viveram essa experiência no PROEJA, no campo, e a relação com o desenvolvimento e manejo sustentável no Assentamento João batista II, como?	Destacar o PROEJA e a relação com o desenvolvimento e o manejo sustentável.
Formação integrada	Os professores que trabalhavam no PROEJA tinham formação para atender a qualificação profissional pautada na formação integrada?	Destacar a forma e os princípios de preparação de mão de obra.
Formação integrada	Como são (ou foram) atendidas as especificidades dos alunos, considerando o trabalho e outras dificuldades, tais como: a ausência de anos na escola, e o retorno num programa que exige uma formação técnica para além do capital?	
	O projeto político pedagógico do PROEJA para o Assentamento João Batista II segue plenamente as diretrizes do PROEJA estabelecidas pelo MEC, ou segue algum outro direcionamento?	
A relação de poder entre	Os profissionais envolvidos	Descrever como foi

o PROEJA e seus protagonistas.	na implementação do PROEJA tiveram autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Receberam algum tipo de suporte?	efetivado o programa e suas implicações.
	Foi detectado as contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? Como vem sendo superados os desafios políticos e pedagógicos. Como elaboraram uma proposta curricular integrada na perspectiva de superação da dualidade trabalho manual/trabalho intelectual e em consonância com os pressupostos da EJA? Como essa proposta vem se concretizando realmente? Além de outros desafios.	Problematizar a relação de poder entre o **contexto da influência** (onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos), o **contexto de produção de texto** (os textos políticos representam a política, articulados com a linguagem do interesse público mais popular, essas representações ganham várias formas: texto legais oficiais e textos políticos...etc, e podem ser contraditórios) e o **contexto da prática** (é onde a política está sujeita á interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original).
	Tem alguma coisa que possa acrescentar a pesquisa sobre o PROEJA no Assentamento João Batista II que os questionamentos não contemplam?	

Apêndice B - Roteiro para realização das entrevistas narrativas dos egressos oriundos do Assentamento João Batista II.

PROJETO: **O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009)**

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Pergunta inicial para todos os entrevistados.	Você poderia conta sua história de vida? Fale tudo o que quiser.	Estabelecer o primeiro contato, proximidade, deixa o entrevistado à vontade para falar.
Relação familiar	Agora gostaria que contasse sobre a história da sua família, seus pais?	Socializar a vida familiar, suas origens, sua trajetória e relação com a família.
Experiências escolares	Como foi a sua experiência escolar?	Conhecer a trajetória escolar do entrevistado.
Habilitação técnica	Como você ficou sabendo do PROEJA? Quando e por que ingressou no PROEJA? Qual a Habilitação Técnica? Você buscou a com formação técnica, com que propósito?	Entender o porquê da escolha profissional.
Assentamento João Batista II e o IFPA – Campus Castanhal	Como o PROEJA (a política) foi recebido? Você sabe como foi, ou como foi implementado o PROEJA? O PROEJA/IFPA Campus Castanhal no Assentamento João Batista II disponibilizou em algum momento o acesso (esclarecimento) a esse programa por meio de documento seja o Decreto, ou o projeto? Você recebeu alguma informação e orientação sobre o PROEJA? Pra que serviu? Como seria? Qual o propósito?	Coletar informações sobre a história da instituição e do PROEJA.
Manejo sustentável	Como foi a prática? Ela contemplou suas expectativas para? Você sabe sobre manejo sustentável?	Identificar o que foi tratado no programa sobre manejo sustentável na teoria e na prática.
Formação profissional	Como você identificou a	Destacar o PROEJA e a

no PROEJApara os assentados do Assentamento João Batista II .	formação profissional com o desenvolvimento sustentável? Você viveu a experiência do PROEJA no campo, e a relação com o desenvolvimento e manejo sustentável?	relação com o desenvolvimento e o manejo sustentável.
Professores	Como os professores trabalhavam em sala a qualificação profissional? Você ouviu falar da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação - FAO? Organizavam e **seguiam algum direcionamento (FAO)**, além do **planejamento Pedagógico?** Os professores tratavam de outras questões em sala, quais? Como era a relação entre os professores e alunos? Como são (ou foram) atendidas as especificidades dos alunos, considerando o trabalho e outras dificuldades, tais como: a ausência de anos na escola, e o retorno num programa que exige uma formação técnica para além do capital?	Identificar se houve relação entre a prática pedagógica com as orientações da FAO, do programa (PROEJA) e a contribuição desses quanto a dois aspectos: na formação, e para qualidade de vida dos alunos.
O PROEJA	De onde ou de quem partiu a ideia de implantar o PROEJA no Assentamento João Batista II? Como o PROEJA foi ofertado pelo IFPA- Campus Castanhal, para os egressos do Assentamento João Batista II (como ocorreu)? Houve resistência individual ou coletiva por parte do Assentamento João Batista em aceitar o programa? Depois da implantação do programa no Assentamento João Batista II - IFPA – Campus Castanhal, ele já	Descrever como foi efetivado o programa e suas implicações.

	sofreu alguma mudança? A proposta pedagógica do PROEJA no campo atende (ou atendeu) a qualificação de mão de obra como prescreve as políticas educacionais no que se refere as habilitações técnicas? Quais os cursos que o programa ofertou no Assentamento João Batista II - IFPA – Campus Castanhal?	
A relação de poder entre o PROEJA e seus protagonistas.	Os profissionais envolvidos na implementação do PROEJA tiveram autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Receberam algum tipo de suporte? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?	Problematizar a relação de poder entre o **contexto da influência** (onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos), o **contexto de produção de texto** (os textos políticos representam a política, articulados com a linguagem do interesse público mais popular, essas representações ganham várias formas: texto legais oficiais e textos políticos...etc, e podem ser contraditórios) e o **contexto da prática** (é onde a política está sujeita á interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original).

Apêndice C - Roteiro para realização das entrevistas para os assentados que moram nos lotes do Assentamento João Batista II.

PROJETO: **O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009)**

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Pergunta inicial para todos os entrevistados.	Você poderia conta sua história de vida? Fale tudo o que quiser.	Estabelecer o primeiro contato, proximidade, deixa o entrevistado à vontade para falar.
Relação familiar	Agora gostaria que contasse sobre a história da sua família, seus pais?	Socializar a vida familiar, suas origens, sua trajetória e relação com a família.
Experiências escolares	Como foi a sua experiência escolar?	Conhecer a trajetória escolar do entrevistado.
Movimento dos sem terra- MST	Como você se envolveu como MST?	
O Assentamento João Batista II	Como surgiu o Assentamento João Batista II?	
	O senhor fez parte desse grupo que veio pra cá, você tá entre as lideranças, com é que foi quando vocês chegaram aqui, as dificuldades que vocês enfrentaram?	
	A turma do PRONERA que eram sete alunos, que são daqui do assentamento, cinco terminaram e alguns deles foram divididos assim, pegaram sete lotes vinham fazer o tempo comunidade, tinha o tempo escola, algum aluno da turma do PRONERA veio aqui com o senhor fazer a pesquisa e além da pesquisa de alguma forma trabalhou com o senhor alguma técnica, fez alguma coisa sobre agricultura familiar?	
	A turma do PROEJA-PRONERA, durante o curso, ou quando terminou o curso, fez alguma intervenção no assentamento, deu alguma	

	contribuição no sentido do desenvolvimento da agricultura familiar?	
	Quais foram as experiências que o senhor(a) fez aqui que deram certo ou não?	
	O movimento (MST) lhe deu algum apoio? Como é que ficou o movimento? O senhor participava ativamente aqui do movimento, como é que ficou a sua relação?	
	A sua experiência foi socializada com os outros assentados, ou no Assentamento, o senhor(a) já relatou?	
	Vocês receberam alguma intervenção por parte da Escola Agrotécnica? Como foi a prática? Ela contemplou suas expectativas para? Você sabe sobre manejo sustentável? Foi desenvolvido uma mandala, o professor Favacho não teve por aqui, não deu nem um apoio?	Identificar o que foi tratado no programa sobre manejo sustentável na teoria e na prática.
	Tem alguma coisa que queira acrescentar?	

Apêndice D - Cessão de direitos sobre depoimento oral à pesquisador a Darlindo Maria Pereira Veloso Filho do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

1 Pelo presente documento, eu ..... (nacionalidade).....; (estado civil)....., (profissão).....Carteira de Identidade n° ....., emitido por ....., CPF n° ....., residente e domiciliado em ....

Autoriza a publicação, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a pesquisador Darlindo Veloso, a totalidade dos direitos patrimoniais de autor sobre todos os depoimentos orais prestado durante a pesquisa para elaboração da tese de Doutorado intitulada **O PROEJA NO IFPA CAMPUS CASTANHAL E A EXPERIÊNCIA DA ALTENÂNCIA PEDAGÓGICA (2007 A 2009),** (ou outro título), junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

2 Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, infinitamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3 Fica pois Darlindo Veloso plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

_____, _____
Local Data

_____ _____
Cedente Pesquisadora

TESTEMUNHAS:

_____ _____
Nome legível Nome legível
CPF: CPF: