



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO- CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SÓCIOESPACIAL
E REGIONAL

FRANCILENE CORRÊA SILVA COSTA

O CAMPO, ENTRE ARAME E O ARADO: contribuições do PRONERA-IFMA para o
desenvolvimento sócioespacial no município de Arame - MA

São Luís

2017

FRANCILENE CORRÊA SILVA COSTA

O CAMPO, ENTRE ARAME E O ARADO: contribuições do PRONERA-IFMA para o desenvolvimento sócioespacial no município de Arame - MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a Obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zulene Muniz Barbosa

São Luís

2017

CDU – 0000000

FRANCILENE CORRÊA SILVA COSTA

O CAMPO, ENTRE ARAME E O ARADO: contribuições do PRONERA-IFMA para o desenvolvimento sócioespacial no município de Arame - MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a Obtenção do Título de Mestre.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zulene Muniz Barbosa - UEMA (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Franci Gomes Cardoso

Prof.^a Dr.^o José Sampaio de Mattos Júnior

À minha filha Isabelly

AGRADECIMENTOS

A Deus que me sustenta, me ampara e me protege e me permitiu mais essa etapa da minha vida.

Ao meu esposo Ricardo, pelo incentivo.

À minha filha, Isabelly, minha alegria e maior motivação para finalização desse trabalho.

À minha mãe Isabel, sempre presente, obrigada, sua ajuda fundamental permitiu redigir esse trabalho, cuidando da minha filha.

À minha irmã Rafaelle, sempre prestativa e presente.

À minha orientadora, professora Zulene Muniz Barbosa, sou grata pelo seu lado humano, e compreensão em momentos cruciais dessa caminhada. Obrigada pela sua contribuição teórica para a concretização final desse trabalho

Aos professores José Sampaio e Franci Gomes Cardoso, contribuição fundamental na Banca de qualificação.

A todos os professores do Programa do Mestrado em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional, pela contribuição na minha formação acadêmica, bem como a secretária do programa Elizete.

Ao Instituto Federal do Maranhão por permitir minha dedicação a este trabalho.

“O mundo tem dois campos; os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro”.

José Martí

RESUMO

O presente trabalho desenvolve uma análise tendo como tema “o campo, entre arame e o arado: contribuições do PRONERA-IFMA para o desenvolvimento sócioespacial no município de Arame - MA”, como forma de ensejar questões relevantes ao referido tema, visto que, atualmente, é crescente a discussão sobre a luta dos movimentos sociais do campo em defesa sistemática da Educação, com ênfase no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nesse contexto, para atingir o objetivo proposto por este estudo, foram realizadas pesquisas em livros e artigos, bem como a uma pesquisa empírica, voltada para a atuação do PRONERA no município de Arame – MA. A pesquisa realizada possibilitou identificar as principais práticas e ações adotadas pelo PRONERA – IFMA, ofertando a Educação profissional para a região com o intuito de formar alunos dos assentamentos e de demais áreas de reforma agrária como sujeitos importantes nas estratégias de desenvolvimento sustentável do campo. Dessa maneira, foi possível analisar tais práticas bem como pontuar os principais desafios e dificuldades encontradas nesse processo. Com base dos resultados apresentados, compreende-se a importância do PRONERA e sua contribuição para a sociedade rural de modo a possibilitar uma visão de mundo.

Palavras chave: Educação do Campo; PRONERA; Educação Profissional.

ABSTRACT

This paper deals with the theme "the field, between wire and plow: PRONERA-IFMA contributions to socio-spatial development in the city of Arame - MA" as a way of raising issues relevant to this topic, since, Discussion on the struggle of rural social movements in the systematic defense of education, with emphasis on the National Program for Education in Agrarian Reform - PRONERA. In this context, in order to reach the objective proposed by this study, researches were carried out on books and articles, which together with an empirical research, aimed at the performance of the PRONERA in the municipality of Arame - MA, it was possible to present answers to the problem raised in society about Not only of education, but also of agrarian reform. The research made it possible to identify the main practices and actions adopted by PRONERA -IFMA to bring education to the countryside in order to educate educators and students of the settlements and other areas of agrarian reform as important subjects in the sustainable development strategies of the field. In this way it was possible to analyze such practices as well as to identify the main challenges and difficulties encountered in this process that could jeopardize its success. In view of the results presented, it was to understand the importance of PRONERA and its contribution to rural society in order to induce them to a world view. It is this vision that was captured and that contributed significantly to the unveiling of the reality analyzed in this study.

Keywords: Camp Education. PRONERA. Professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estradas de acesso aos assentamentos	61
Figura 2	Núcleo do IFMA no município de Arame.....	63
Figura 3	Sala de aula (A) e sala de informática/biblioteca (B).....	63
Figura 4	Dormitórios para alunos (A) e para professores (B).....	63
Figura 5	Alunos na sala de aula, do Curso Técnico em Agroecologia do PRONERA-IFMA- Arame.....	66
Figura 6	Aluno realizando atividade em seu assentamento.....	67
Figura 7	Hortas plantadas pelos alunos nos assentamentos.....	79
Figura 8	Colheita de frutas e verduras nos assentamentos.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Jovens e adultos que nunca frequentaram a escola, Arame – MA.....	54
Gráfico 2	Faixa etária dos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA.....	69
Gráfico 3	Atividades desenvolvidas pelos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA.....	72
Gráfico 4	Classificação do nível educacional dos moradores do assentamento, de acordo com os alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA.....	73
Gráfico 5	Aplicação dos conhecimentos do curso em atividades para o desenvolvimento do assentamento, pelos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA.....	75

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2015)..	32
Mapa 2	Localização do Município de Arame – MA.....	53
Mapa 3	Localização dos assentamentos de Cituza/Viamão, Pedra Preta/Morro dos Garrotes e Bandeirantes no Município de Arame – MA.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Projetos do PRONERA no Maranhão em execução de 2004 a 2005.....	40
Quadro 2	Assentamentos atendidos pelos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pelo IFMA no município de Arame - MA.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEI	– Assessoria Especial de Interiorização
APL	– Arranjos Produtivos Locais
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	– Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
EDURURAL	– Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENERA	– Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPT	– Educação Profissional Tecnológica
FETAEMA	– Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Maranhão
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	– Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERMA	– Instituto de Terras do Maranhão
ITERRA	– Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	– Ministério de Desenvolvimento Agrário
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA	– Programa de Aquisição de Alimentos
PAC	– Plano de Aceleração do Crescimento
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	– Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	– Plano Nacional de Educação
POLONORDESTE	– Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRÓ-MUNICÍPIOS	– Programa de Apoio aos Municípios
PRONAF	– Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC	– Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio Rural
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SSR	– Serviço Social Rural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA.....	21
2.1	Da educação rural à educação do campo	23
2.2	A educação do campo no contexto das políticas educacionais.....	28
3	O PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	33
3.1	O protagonismo dos movimentos sociais do campo.....	36
3.2	Concepção e dinâmica do PRONERA no Maranhão.....	39
4	PRONERA – IFMA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	42
4.1	A Educação Profissional do Campo no Município de Arame – MA.....	46
4.2	O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia e o desenvolvimento sócioespacial de Arame.....	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES.....	99
	ANEXOS.....	108

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) implementado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no município de Arame. O PRONERA é um programa¹, vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que por meio da articulação com instituições públicas de ensino, como o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), visa o desenvolvimento territorial nas áreas de Reforma agrária.

Como programa, o PRONERA-IFMA utiliza a Educação básica, associada a cursos técnicos profissionalizantes como meio de propiciar o desenvolvimento sócioespacial das famílias assentadas. Pode-se dizer que a modalidade Educação do campo é uma das principais mediações para o desenvolvimento e acesso aos direitos sociais dos povos do campo, socialmente construída com o protagonismo dos movimentos sociais que buscam uma educação não mais rural, mas um conhecimento capaz de melhorar a qualidade de vida dos povos do campo a partir dos seus espaços de vivência.

Para tanto, a mobilização/pressão de movimentos sociais, e principalmente a combinação de várias lutas dos trabalhadores sem-terra, foi o principal fator dessa modalidade em áreas de reforma agrária. O próprio conceito de território foi redefinido e apropriado como aquele que melhor dimensiona a proximidade entre grupos sociais e instituições voltadas para o desenvolvimento de comunidades rurais (SILVA, 2009).

Caldart (2012) chama atenção para a necessidade da implantação de programas que possam atender às necessidades desses setores, a partir de uma política pública nacional, capaz de superar as desigualdades socioeconômicas no campo, e elevar o nível de escolaridade desses trabalhadores, investindo na democratização de um ensino de qualidade que valorize a cultura local a partir de uma educação crítica que supere a visão de que o meio rural é o lugar de atraso.

No Brasil, durante décadas, predominou no meio rural um tipo de

¹ As Políticas Públicas compreendem programas de ação governamental, decorrentes de um conjunto de processos disciplinados pelo Direito voltados à realização de fins socialmente relevantes e juridicamente determinados, ou seja: as Políticas Públicas podem ser definidas como formas concretas de implementar as diretrizes constitucionais para a efetividade de um determinado direito (DUARTE, 2008).

educação caracterizada como oligárquica e latifundiarista, com limitada infraestrutura, atuando no sentido de negar o próprio campo como lugar de vivência. A partir de uma outra perspectiva os movimentos sociais têm buscado construir uma outra modalidade educação do campo que leva em conta os anseios, crenças, valores, percepções além do vínculo com o meio ambiente.

A Constituição Federal de 1988, assim como a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceram que todos têm direito à educação de qualidade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, vinculando-a ao mundo o trabalho, independente da população assistida estar inserida no ambiente rural ou na cidade. O acesso à Educação é necessário, pois visa o desenvolvimento e formação de indivíduos críticos, que sejam capazes de influenciar e transformar a sociedade, pelos conhecimentos advindos dessa escolarização e utilizados no âmbito profissional.

Com fulcro nesse contexto, e também procurando o desenvolvimento do campo, em especial dos assentamentos, os movimentos em defesa do campo, passaram a lutar por uma educação no campo, que seja capaz de promover o fortalecimento das pessoas que vivem nesse território, assim como motivá-los para a construção de conhecimentos, que respeitem sua identidade, culturas locais, a sustentabilidade, assim como a realidade do campo.

A educação do campo, durante muito tempo, não foi proporcionada de forma universal ao povo camponês, que, por meio dos movimentos sociais, buscaram esse direito em favor do desenvolvimento do território rural; portanto, conforme afirma Caldart (2000), o movimento pela educação do campo. Associa-se a outras lutas, que buscam transformações que garantam melhores condições de vida para as famílias camponesas.

A democratização da Educação deve ser uma realidade alcançada pelos moradores do campo, e principalmente os assentados da reforma agrária. O desenvolvimento por meio da Educação buscado no meio urbano deve ser o mesmo almejado para o meio rural, onde Políticas Públicas são necessárias, com a finalidade de ofertar uma Educação de qualidade, que compreenda o campo, como espaço de vida, mas também de trabalho, que precisa ser desenvolvido, levando autonomia às famílias que habitam neste território, respeitando as particularidades desses sujeitos, promovendo novas relações com a natureza, que visem a produtividade, mas também a valorização de suas identidades, com respeito à

dignidade e pautada na sustentabilidade.

A educação do campo deve ser pautada nas necessidades da população rural, vislumbrando a realidade dessas famílias, a fim de propiciar conhecimentos escolares e profissionais, que motivem a permanência dessas pessoas no campo, além, é claro, de disponibilizar aprendizados, que propiciem um desenvolvimento sustentável a este território, que procure desenvolver a agricultura familiar, mas sem esgotar os recursos que a natureza oferece, os quais devem ser garantidos às gerações vindouras no próprio espaço camponês.

Assim, em 2010, o Decreto nº 7.352, de novembro de 2010, instituiu o PRONERA, afirmando que o programa citado deverá adequar a realidade das pessoas que vivem no campo aos aprendizados fornecidos na Educação básica, curso técnico e nível superior. Para alcançar esta proposta, instituiu princípios para a educação do campo, que segundo preconizado no o art. 2º do decreto-lei deverá respeitar a diversidade do ambiente rural, considerando ao mesmo tempo os aspectos sociais, culturais, políticos; incentivar a formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, que privilegie o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável. Também o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da Educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo e suas condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo; deve buscar ainda a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, com a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. A lei que instituiu o PRONERA visou ainda o controle social da qualidade da educação escolar, com a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2006).

Desse modo, tanto as comunidades rurais, como aquelas de assentados²

² O assentamento rural se constitui em um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Essas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, e são entregues pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende são da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas, cujo tamanho e a localização de cada lote e são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. Saiba mais sobre as características dos assentamentos. Ao receberem os lotes, os trabalhadores rurais comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2016).

pela Reforma Agrária, têm na modalidade educação do campo uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento. O PRONERA, como programa voltado para áreas de reforma agrária, proporciona aos jovens e adultos desses assentamentos³ a alfabetização/escolarização, propiciando tanto a educação básica como a formação profissional.

Em parceria com os Institutos Federais, o PRONERA tem promovido, em diferentes regiões, o desenvolvimento local, sobretudo em regiões distantes dos centros urbanos.

A importância do ensino médio integrado à Educação profissional é uma modalidade ofertada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), concebida a partir da intrínseca relação entre educação e trabalho e inserindo a dimensão da formação profissional como expressão particular de uma escola do campo que defende um projeto de autonomia para os povos do campo.

Assim, o interesse sobre esse estudo surgiu de inquietações para compreender se o PRONERA, como uma política pública, estava realmente ensejando uma educação voltada para o campo e as famílias que ali habitam, assim como se o curso técnico de Agroecologia, promovido pelo IFMA, estava cumprindo o seu papel de fornecer aprendizados da educação para jovens e adultos, com uma Educação básica voltada para a faixa etária desses alunos, visando favorecer o desenvolvimento da agricultura familiar, atendendo às necessidades dos assentados, mas se preocupando com o desenvolvimento sócioespacial pautado na sustentabilidade, a fim de motivar a fixação desses indivíduos na localidade

Portanto, esta dissertação teve como objetivo geral analisar a contribuição do Pronera-IFMA para o desenvolvimento sócioespacial nos assentamentos no município de Arame. Os objetivos específicos consistiram em: 1) verificar como o curso Técnico de Agroecologia do Pronera-IFMA ajuda a construir um projeto de desenvolvimento para os assentamentos no município de Arame; 2) examinar como se configura a formação profissional destes assentamentos e analisar a estrutura organizacional do curso.

A presente pesquisa teve como referência empírica o núcleo do IFMA no

³ A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

município de Arame, adotando a metodologia qualitativa para a análise dos dados e o método histórico-dialético como aquele que permite apreender os processos históricos nos seus determinantes econômicos, político e ideológico, a partir de uma visão de totalidade.

Na concretização da pesquisa utilizamos a revisão bibliográfica, descritiva, exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa dos dados, com a realização de uma pesquisa de campo, além da observação de atividades de planejamento, aplicação de questionários e realização de entrevista, como procedimentos de coleta de dados.

O primeiro procedimento metodológico compreendeu a pesquisa bibliográfica, com a finalidade de buscar elementos analíticos, que facilitassem a compreensão do objeto além de publicações e documentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O segundo procedimento lançou mão da coleta de informações iniciais do campo pesquisado, e que constou desde aplicação do questionário junto aos alunos de curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA à visita nos assentamentos de Cituza Viamão, Pedra Preta, Morro dos Garrotes e Bandeirantes, todos localizados no município de Arame. Nesses municípios verificaram-se as atividades dos cursos e se eles estão despertando o interesse dos assentados, em relação a produção agrícola, decorrentes da implantação do PRONERA. Procuramos observar o posicionamento dos professores e dos gestores da Secretária de Educação do município a respeito do curso. Por fim, procedemos aos registros fotográficos e à coleta de dados sobre o curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA.

A presente dissertação está estruturada na Introdução e em três capítulos. A introdução discorre acerca da pesquisa, seus objetivos e metodologia. O primeiro capítulo analisa a Educação do Campo como um direito que necessita ser efetivado dentro do contexto da luta pela Reforma Agrária, abordando-se o contexto histórico da educação rural à educação do campo e a relação da educação do campo com as políticas públicas.

No segundo capítulo, explana-se o PRONERA, como política pública, sua definição, histórico, objetivos e sua relação com a Educação do Campo, destacando os desafios encontrados nessa modalidade de educação. Além de analisar o

protagonismo dos movimentos sociais nesse processo, e a dinâmica do PRONERA no Maranhão.

O terceiro capítulo trata da implantação do PRONERA – IFMA no município de Arame, e sua relação com a Educação Profissional, especificamente no Curso de Agroecologia concomitante com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse município, analisando-se a relevância do curso entre os alunos de assentamentos e aplicabilidade prática dos conhecimentos ofertados em sua comunidade, assim como o desenvolvimento sócioespacial que será proporcionado, por meio da percepção dos próprios alunos, professores e Secretária de Educação do município.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA

Na última década, a luta pela terra trouxe como desdobramento a revalorização do campo como lugar de trabalho, onde os trabalhadores rurais repensam suas realidades específicas a partir de um processo pedagógico e buscam reafirmar a escola e comunidade como espaços de socialização e produção de saberes, isto é, como territórios de ensino/aprendizagem.

No Brasil, desde o final da década de 1990, a Educação do Campo vem construindo como muita contundência a crítica a concepção de educação rural. Para Caldart (2008) trata-se de um conceito novo e em construção e que somente pode ser compreendido/ discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica que envolve os sujeitos sociais do campo.

Esse processo de construção do conceito de Educação do Campo de acordo com Molina (2004), contribui para a emergência de um novo paradigma, um novo olhar para o campo, este não é somente o lugar de produção de mercadoria, mas um projeto que deve articular-se a uma pedagogia crítica, conectado com a luta pela igualdade social.

Caldart (2008) também destaca três aspectos da Educação do Campo. O primeiro se refere à origem da Educação do Campo, cuja raiz exige que ela seja pensada a partir da tríade: campo- política pública- educação. A segunda questão se refere à especificidade da Educação do Campo. Segundo Caldart (2008):

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma, uma escola específica ou própria para o campo. Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (2008, p. 73).

Pensar os processos pedagógicos da Educação do Campo, segundo indica a autora, deve considerar que o público-alvo, para o qual esses processos se direcionam, são os povos do campo, com suas especificidades e particularidades. Por outro lado, não se pode esquecer que estes povos estão inseridos em uma universalidade, que tem a sociedade capitalista como base. O Capitalismo, segundo Chauí (1999) caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social. A Educação, desse ponto de vista, torna-se tônica dos discursos e práticas que embasam as políticas no cenário neoliberal.

A terceira questão apontada expressa os três momentos distintos:

negatividade, positividade e superação que são complementares na configuração do conceito de Educação do Campo:

[...] negatividade: denúncia/resistência luta contra. Basta de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja a escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

[...] positividade: a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

[...] superação: projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana. (2008, p. 74)

Esses três momentos se constituem uma síntese das noções de Educação do Campo, ou seja: uma construção feita na processualidade da dinâmica social. Caldart (2008) identifica a possibilidade de entender a educação como um processo dialético que permite analisá-la dentro de uma concepção humanista, crítica e transformadora. É nesse sentido que a educação do campo faz uma interlocução com a pedagogia Libertadora de Paulo Freire - contrária a toda forma de opressão e alienação. Trata-se de uma modalidade de educação que dialoga com a própria experiência educacional dos movimentos sociais do campo, também, denominada de pedagogia do movimento. Pode-se dizer que a história da Educação do Campo, embora tenha uma relação direta com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), não se resume a este movimento, mas envolve a diversidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, (camponeses, quilombolas ou assalariados rurais).

A concepção de Educação do Campo se articula, assim, a um projeto de educação que incorpora uma visão de conhecimento aliado a uma cultura com os saberes, que preparam para a formação integral do sujeito camponês. Menezes Neto (1997, p. 36) nos diz que “[...] projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”.

Além da formação integral do homem e da mulher do campo a educação do campo tem como um dos seus objetivos fortalecer a luta pela reforma agrária. Por isso a necessidade de uma educação específica do campo, que tenha em suas metodologias, a história de vida e de lutas desses povos a partir da diversidade de

seus sujeitos, suas formas de trabalho, de resistência, de organização e modo de vida. Para Molina (2004), a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento os projetos sociais e econômicos do campo cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político.

É importante ressaltar que esse movimento educacional está na dinâmica oposta ao movimento educacional da sociedade capitalista, pois, sem uma educação específica para atender às necessidades do campo, a partir de uma formação crítico-reflexivo-interventora, não se consegue construir uma sociedade justa e igualitária.

2.1 Da educação rural à educação do campo

Ao analisar o significado de educação rural, Ribeiro (2013, p. 293) ressalta que

[...] para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina, que é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Trata-se de camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho.

Nesses marcos, é importante segundo Kolling, Nery e Molina (1999) recuperar a historicidade do conceito de camponês. As próprias denominações caipiras, sertanejo, lavrador, colono, caboclo, sem-terra, assentado, apresentam um conteúdo valorativo de discriminação, pois, são vistos como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. No entanto, essas denominações exprimem as diferentes classes sociais, possuindo significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa no Brasil.

Partindo da reflexão serão retomadas, aqui, as características da Educação Rural e seus processos.

No Brasil, a primeira Constituição, de 1824, silenciou a respeito da Educação Rural. A compreensão que se tinha é que as técnicas arcaicas de cultivo não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização. Apenas nas primeiras décadas do século XX, pode-se identificar a introdução da Educação Rural no ordenamento jurídico brasileiro. Em 1850, com a Lei de Terras, houve a possibilidade do estabelecimento da propriedade privada

àqueles que conseguem comprá-la.

No século XX, com a queda da bolsa de valores, em 1929, a economia mundial entrou em recessão e vários trabalhadores do campo, que não estavam em boas condições de trabalho e vida, dirigiam-se para as cidades, tendo em vista o processo urbano – industrial, sob a égide do Estado. Com a instituição da República em 1889. Houve a corrida pela inserção do país na modernidade, sendo a escolarização uma das principais medidas para o progresso. Contudo, não houve espaço para a Educação Rural, no âmbito das Políticas educacionais.

Leite (1999), no seu livro *Escola rural, urbanização e políticas educacionais*, tece comentários sobre a trajetória sócio histórica da escola rural no Brasil, reportando-se a aspectos da República Velha, do Estado Novo o período da redemocratização (1945- 1964) e o regime militar.

O autor ressalta que a sociedade brasileira somente despertou para a Educação Rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, “quando um grande número de rurícolas deixou o campo em buscas das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 1999, p.28). Foi nesse período que, segundo Leite (1999), surgiu a preocupação com uma escola que promovesse a “fixação do homem ao campo” (LEITE, 1999, p. 28). A caracterização indicada pelo autor sinaliza que a dinâmica capitalista da sociedade brasileira, no período colonial, era expressa pela atividade agrícola, esta, conduzida conforme os interesses do mercado internacional, a exemplo da monocultura algodoeira e canavieira.

A Educação Rural, no âmbito das suas correntes mais conservadoras, tem uma visão exterior que ignora a realidade que se propõe trabalhar. Conforme, Baptista, (2003, p. 20),

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Na década de 1930, especificamente, na Constituição de 1934⁴ houve um ideal renovador, ao estabelecer a Educação como direito de todos e dever dos poderes públicos, sendo a União responsável pelo financiamento do ensino nas

⁴ Preâmbulo do Estado Novo sob Getúlio Vargas

áreas rurais.

No que concerne à Educação Rural, no texto constitucional de 1937⁵, Caldart (2012, p.84) ressalta que:

A educação rural na Constituição de 1937 é considerada nessa mesma perspectiva subordinada ao Estado ou às indústrias e sindicatos. Para tanto, o Estado deveria criar institutos de ensino profissional e subsidiar as indústrias e sindicatos, inclusive rurais, na criação de escolas de aprendizagens nas áreas de sua abrangência.

Em 1946, o governo propôs descentralizar o sistema educacional, do ponto de vista administrativo e pedagógico, sem, contudo, tirar a responsabilidade da União. Posteriormente, nas décadas de 1950 e 1960, a Educação Rural passou a ser considerada mais seriamente pelo Estado brasileiro.

Conforme Souza (2006, p. 54):

Neste período, praticamente 50% da população brasileira encontrava-se no campo. Simultaneamente à realização das Missões Rurais de Educação de Adultos continuou ocorrendo a migração prova de que não seria um programa educacional que manteria a população no campo, mas sim um projeto de nação que priorizasse os cidadãos brasileiros- fato que não ocorreu, uma vez que o movimento internacional do capital ditou as regras nacionais.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) que orientava os municípios quanto à estruturação da escola fundamental rural. Nesse contexto, também, foram organizados os Centros Populares de Culturas e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica nas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral da Igreja Católica. Nesse momento, foram desenvolvidos Grupos de Alfabetização de Adultos e a Educação Popular.

Em 1964, com o golpe militar, foi instituído o Estatuto da Terra, o qual tratou de dar atenção para o seu Artigo 05 (da colonização), dispondo que toda atividade oficial ou particular seria destinada a dar acesso a propriedade de terra. Entretanto, foi com a promulgação da Constituição de 1967, sob o regime ditatorial, que a Educação Rural será amplamente subjugada pelas elites industriais.

Nesse período os métodos de Paulo Freire de educação popular ganharam a cena do processo educativo. A preocupação era com o processo de conscientização. Como reação, os governos militares criaram, no campo da política

⁵ Vigência do Estado Novo Vargasista.

educacional, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A Lei 5.692/71, sancionada em pleno regime militar, fixou as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus. Como nesse momento havia a preocupação com o desenvolvimento econômico do país, a escola nesta por esta lei deveria ter como função a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do indivíduo. Contudo, segundo analisa Caldart (2012, p. 88):

Ao tratar das peculiaridades regionais, essa lei abre espaço para a Educação Rural, a qual foi colocada a serviço da produção agrícola. A referida Lei, na medida em que se colocou distante da realidade sociocultural rural, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo sinalizou elementos para uma política educacional para os povos do campo, que partissem dos diferentes sujeitos que vivem no campo.

Com a instituição da Lei 5.692/71 vários projetos foram criados, tais como o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) e o Programa de Apoio aos Municípios (PRO-MUNICÍPIOS).

Os projetos criados, as metodologias de ensino e o enraizamento das concepções do que é relativo ao campo não provocaram melhorias no tocante à educação rural. Ao contrário: foram concebidas muito mais como instrumento capaz de diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza do campo do que propriamente enfrentar a questão do analfabetismo e o baixo nível de escolarização. Como destaca Barreto (1985), essa educação rural se distanciava de uma formação cidadã.

[...] os programas de educação rural têm mais o objetivo de diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região. (BARRETO, 1985, p. 54).

Já na década de 1940⁶, a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais, tinha como objetivo a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais. Os escassos registros históricos indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos, semanas pedagógicas efetuadas. Isso foi desenvolvido até o

⁶ Vigência da ditadura de Getúlio Vargas

ano de 1970 sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Partiam da suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada justificava-se como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso. As populações rurais, no entanto, não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinadas, foram vistas como objeto e não como sujeito de tais políticas.

Predominou de 1940 a 1970, um silêncio no tocante as políticas públicas e ou educação escolar no contexto rural. É importante registrar que, nesse período, foram implantadas as Políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

A partir da análise do lugar da Educação Rural na história da Educação brasileira, é possível identificar os movimentos de hegemonia e resistência. Calazans (1993) afirma que, na medida em que a Educação Rural não contempla as especificidades da população do campo, os políticos e educadores começam a discutir uma escola integrada às condições locais regionalistas, com necessidade de adaptar o currículo escolar a cultura rural.

Em 1996, a lei 9.934 desvinculava a escola rural da escola urbana. O artigo 28 “ressaltava a necessidade de adaptação para a sua adequação às peculiaridades da vida rural em cada região”. Segundo Caldart (2012), os projetos de Educação Rural não trouxeram melhorias, permaneceu, distanciado de uma formação cidadã. Permaneceu a visão preconceituosa a respeito do camponês, porque não consideravam os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores.

Molina (2004) refere, nos seu estudo, que historicamente a Educação Rural vinculou-se a um projeto de sociedade da classe dominante e que, no campo, se traduziu no controle político da terra pelos latifundiários. De posse das garantias constitucionais conquistadas os Movimentos Sociais do Campo ganharam mais espaço no cenário político brasileiro pela efetivação dessas garantias sociais, entre elas o direito à educação para a população do campo, processo em que o MST tornou-se o principal protagonista. Tratava-se agora de lutar pela garantia do conhecimento para esses homens e mulheres do campo, no sentido de que sejam

eles próprios os construtores de sua história. Deve ser considerada, no entanto, que se tratava de uma luta perpassada por uma disputa entre as classes sociais que protagonizam a sociedade capitalista.

Efetivamente cabe ressaltar que o movimento da Educação do Campo teve sua gênese social no processo de acirramento do conflito entre Capital e Trabalho, no final da década de 1990, uma década onde as classes trabalhadoras tiveram amplas perdas de direitos sociais. Assim, o Movimento por uma Educação do Campo, a partir dos anos 2000, no contexto do governo Lula, trouxe sentido incorporando novos significados.

Para Molina (2004), o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária, e essa luta cria e recria o campesinato no Brasil. A educação do campo é tratada como Educação Rural na legislação brasileira e tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam diversas interações.

Diferentemente da Educação Rural que se vincula ao agronegócio e está voltado para interesse capitalistas, a Educação do Campo contrapõe-se a esta lógica da competitividade e da eliminação de empregos, vinculando-se ao campo da agricultura camponesa (ligação com a terra, trabalho familiar e geração de emprego).

2.2 A educação do campo no contexto das políticas educacionais

A luta dos trabalhadores rurais tem sido fundamental para a materialização das Políticas Públicas educacionais e construção de uma Educação do Campo como política pública. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que norteia os princípios e fins da Educação Nacional, trouxe elementos pertinentes à Educação do Campo. A referida Lei reconhece no artigo 28 prescrito no Capítulo II- Da Educação Básica, as necessidades educacionais e a diversidade sociocultural, apontando para a desvinculação da escola rural em relação à escola urbana. Significa dizer que, na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação e as peculiaridades da

vida rural de cada região, especialmente:

- I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III-adequação a natureza do trabalho da zona rural (BRASIL, 1996).

Ao considerar a adequação para a Educação nas escolas do campo, a LDB considerou as peculiaridades desse espaço, em relação ao processo escolar, identificando e respeitando a sua diversidade cultural, social e geográfica. Assim, em decorrência desse princípio de adequação, existe na LDB uma abertura para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Nesse sentido, houve não apenas a elaboração, mas a aprovação dessas diretrizes no CNE, com ações dos movimentos sociais que acumularam forças para realizações de seminários, e espaço de debates democrático, capaz de criar propostas que pudesse ser incorporada às Diretrizes.

Em 03 de abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB de 2002 e, constituem marco referencial das Políticas Públicas - instrumento norteador para a operacionalização e a avaliação de programas e projetos educativos para o campo. De acordo com Fernandes (2002, p. 91):

[...] a aprovação das Diretrizes [...] é um novo passo de uma caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. [...] um país moderno, é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem sua existência.

A Resolução CNE/CEB 1, em seu art. 2º, instituiu a Educação do Campo baseada na legislação educacional, cujo projeto institucional visava adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. O mesmo artigo, também, estabeleceu a observação da identidade da escola do campo⁷. Do mesmo modo, o art. 5º instituiu

⁷ A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva

que as propostas pedagógicas respeitem as diferenças, o direito à igualdade, além de contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia) (BRASIL, 2002). A aprovação destas Diretrizes representou, como assinala Fernandes (2002), a conquista, decorrente da luta histórica dos movimentos sociais no tocante ao avanço para a Educação do Campo, que por sua vez articula-se a luta pela terra.

Cabe ressaltar que essas medidas político-institucionais foram importantes para a realização do I seminário sobre a Reforma Agrária (ENERA) em 1997 realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no âmbito qual foram levantadas questões acerca da educação no meio rural brasileiro. Foi no interior dessa luta, que emergiu, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Uma política pública do Governo federal, criado por meio da parceria entre movimentos sociais do campo, universidades públicas e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O referido Programa, em seus primeiros anos de existência tinha como objetivo principal a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na alfabetização e escolarização, haja vista os altos índices de analfabetismo e poucos anos de escolaridade das populações de áreas de reforma agrária apresentadas no I Censo da Reforma Agrária no Brasil em 1997. Com base nas desigualdades existentes entre campo e cidade, inclusive quanto ao acesso à educação verificou-se a necessidade de uma ação específica que articulasse universidades, Governo e movimentos sociais e sindicais do campo, em torno da ampliação do direito à educação, que depois foi ainda, mais ampliada, com a oferta de cursos para nível médio, superior e pós-graduação (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2016).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo” (CALDART, 2004, p. 1). Nesse evento foi analisada a urgência de um novo projeto de Educação a partir de outra leitura para o campo. Ou seja: uma escola do campo, com vínculos de

que sinaliza futuros, na rede de Ciência e tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

pertencimento político e cultural.

A Educação do Campo surgiu dessas lutas pela transformação da realidade educacional das áreas de Reforma Agrária, tendo como um dos agentes principais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A mudança da expressão Educação Básica do Campo para Educação do Campo ocorreu com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, quando, então, foram formuladas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorreu em Luiziânia- Goiás. A preocupação foi ampliar as modalidades de educação como direito dos povos do campo. Assim, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/2008 (BRASIL, 2008), a Educação do Campo foi legalmente instituída

[...] a educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produções da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

A diretriz da Educação do Campo propõe que esta seja desenvolvida, preferencialmente, no Ensino Regular, porém que se estenda à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao ensino médio, foi proposta a estratégia de um Ensino médio integrado à Educação Profissional, observando-se as peculiaridades dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Embora a LDB tenha reconhecido a diversidade regional e local, quanto a conteúdos e metodologias concernentes às necessidades dos povos do campo, a lei por si só não garante a efetivação das condições necessárias preconizadas e para o exercício prático de tais propostas.

A reestruturação das Políticas educacionais é uma perspectiva urgente dos movimentos sociais para efetivar mudanças no quadro geral do sistema educacional e na qualidade do ensino da escola pública, por vezes tão presente no discurso governamental, mas não concretizado na prática. Reconhecer as demandas sociais significa respeitar-lhes os sujeitos, com direitos iguais, em uma sociedade desigual.

O Movimento Nacional por uma Educação do Campo tem seus Fóruns

Estaduais e Comitês se constituíram a base para elaboração da Política Educacional do Campo. Os diversos programas educacionais criados foram fundamentais em regiões em que não havia nenhuma política pública para assegurar o acesso e permanência dos alunos nas instituições escolares. Nesse movimento de garantir o direito de todos à educação vem desenvolvendo projetos/programas, como o PRONERA.

Esse programa, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário já beneficiou 185.283 educandos oriundos dos assentamentos de reforma agrária federal, com a realização de 470 cursos por meio de mais 90 instituições de ensino em todo o País, em 913 municípios em todas as unidades da federação, conforme observa-se no Mapa 1.

Mapa 1 - Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2015)



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário (2016)

Observa-se que uma grande conquista do PRONERA, nos 18 anos de sua existência, foi a sua inserção em vários assentamentos nos municípios brasileiros, proporcionando Educação e Profissionalização aos diversos assentados, contudo, o PRONERA possui ainda uma longa estrada a percorrer para diminuir as disparidades entre campo e cidade, principalmente no que concerne ao analfabetismo.

3 O PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diversas práticas educativas foram identificadas nos últimos anos, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo. O PRONERA surgiu em decorrência das discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. Naquele encontro identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. Nesse sentido, era preciso articular tais ações. A partir de então, foram organizadas inúmeras mobilizações que resultaram na criação do PRONERA.

Segundo Molina (2003), o referido programa surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, tanto para sua estruturação, quanto para liberação orçamentária. Após várias negociações, o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária instituiu, por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001.

Hage (2011) afirma que, ao ser congregado ao INCRA, o Programa passou a depender do apoio das instâncias mais elevadas do mesmo e não mais do setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário. Tal modificação regulamentou o PRONERA, uma vez que passou a ter o apoio do Estado. Contudo, essa nova configuração enfraqueceu a participação dos movimentos sociais e das universidades.

No ano de 2004, em virtude da necessidade de ajustar o PRONERA com as diretrizes políticas, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava a Educação como direito social prioritário em sua proposta de governo, foi elaborado o Manual de Operações. De acordo com este documento, o PRONERA tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

O Manual apresenta ainda, sob os princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação, as competências dos movimentos sociais, governos e universidades públicas, priorizando os seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2004, p. 21).

A experiência que o PRONERA acumulou nos mais diversos âmbitos de abrangência influenciou a concepção e a elaboração de novas Políticas Públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que contribuíram na formação dos sujeitos.

Historicamente, o campo se torna dependente da cidade. Pode-se falar até de industrialização do campo, tanto em termos econômicos, quanto sociais e culturais. O que leva o próprio Estado a criar órgãos e desenvolver políticas que influenciam a agricultura, segundo os interesses do capital.

O campo acaba por modificar-se bastante, em termos sociais, econômicos, políticos, culturais, demográficos, etc. Com a industrialização da Agricultura, desenvolvem-se as forças produtivas, como o Capital, a Tecnologia, estendendo a urbanização pelo campo. Assim, “à medida que se generaliza a industrialização da agricultura, cresce o intercâmbio de mercadorias, pessoas, ideias entre a cidade e o campo” (IANNI 1984, p. 168).

Com fundamento no exposto, torna-se necessário fortalecer as discussões voltadas para o contexto educacional do campo, bem como discutir as políticas públicas voltadas para essa área. Ao fazer essa discussão, é necessário considerar-se a Educação do Campo como modalidade de ensino que seja capaz de inserir o campo, como um espaço de vivência.

O PRONERA, como um programa, estabelece importantes parcerias com os Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior e nessa última década vem fortalecendo a Educação em territórios de Reforma Agrária, desenvolvendo projetos que atendam às necessidades educacionais do campo.

O programa tem por finalidade orientar as instituições de ensino na elaboração de projetos no que dizem respeito a uma política pública para o público beneficiário, o agricultor e sua família. A necessidade de um programa específico para a população da Reforma Agrária nasceu de muitas lutas dos trabalhadores rurais visando assegurar no campo uma educação de qualidade. O PRONERA tem como objetivo segundo consta no seu manual viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

O referido programa é parte de uma Política Pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária e assumida pelo governo brasileiro a partir de 2003. O seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as dimensões (econômica, social, política, cultural) e instrumento de democratização do conhecimento no campo. Para promover o desenvolvimento sustentável, as ações do programa têm como base a diversidade cultural e sócio territorial, atuando nos processos de interação e transformação do campo, pois, no momento em que acontecer a metamorfose política do agricultor, este se transformará em camponês adquirindo uma consciência política que o faz lutar pelos seus direitos.

No Maranhão, o PRONERA surgiu articulado a esse contexto mais amplo da luta pela reforma agrária como o protagonismo das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar seus estudos em diferentes níveis de ensino. O programa tem como objetivo geral

Fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

Objetivos Específicos: 1- Desenvolver um projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA, incluindo a formação e escolarização dos monitores (as); 2- oferecer formação continuada e escolarização (médica e superior) aos educadores (as) do ensino fundamental; 3 - Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural; 4 -Produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do programa (BRASIL, MDA, 1998, p.10).

Nesse sentido, mantém parceria institucional com o INCRA e com

movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, além de instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos dos governos estaduais e municipais.

De acordo com Rodrigues (2012, p. 193):

A conquista e a concretização dos cursos técnicos se devem às ações dos sujeitos sociais e coletivos que lutam por políticas sociais públicas, concebendo-as como um dos meios possíveis de garantir o direito à educação nos limites da emancipação política na sociedade capitalista. Este processo insere-se em dois movimentos, o de luta pelo direito à educação e o de construção de um projeto para o campo que são mediados por determinações produzidas no bojo das relações sociais na sociedade capitalista contemporânea e pela singularidade do processo de produção capitalista no campo.

Essa parceria se soma a outras fundamentais como a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA), Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão – ASSEMA, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto Federal do Maranhão

3.1 O protagonismo dos movimentos sociais do campo

As demandas por uma educação do campo e para o campo tem sido objeto de diferentes movimentos sociais do campo, que na última década se fortaleceram e passaram a reivindicar uma educação que dê condições para os camponeses viverem dignamente em seu chão e buscarem romper com as imposições de políticas arcaicas. Instituir uma Educação que pactue com a dignidade humana de viver melhor e dignamente.

Caldart (2008, p. 151) afirma que

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhado nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educação ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muitas poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos

Com uma estrutura horizontal organizada, o Movimento dos trabalhadores

sem Terras se tornou a maior expressão na politização da questão da terra, embora sua ação não se limite a realização da reforma agrária, seu horizonte de luta é a construção de uma nova sociedade igualitária e socialista. É inegável o potencial de confronto do Movimento com o Capitalismo, por apresentar propostas de desenvolvimento e práticas de atuação e de organização questionadoras do modelo vigente (MONTÃO; DURIGUETTO, 2011, p. 279).

O MST tornou o símbolo da luta pela reforma agrária não simplesmente porque contesta. As suas formas de contestação adquirem força cultural e simbólica, porque suas ações se enraízam em uma questão social que é forte e justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão.

A luta do MST pela escola pública é um processo contínuo no contexto de movimento. O princípio educativo é uma nova escola focada no trabalho e práticas sociais. Essa nova prática da escola articula-se a luta pela transformação social.

O processo educativo no campo propõe debates da escola pública e das relações sociais nelas inseridas. Isso requer um aprofundamento nesse processo educativo, uma vez que remete a metodologia, conteúdo, relação desenvolvida pelo discente e docente nesse processo.

A trajetória dos alunos nesse movimento é marcada pela vivência das lutas e dos movimentos sociais, além da experiência de exclusão e discriminação por parte da sociedade. Nessa perspectiva, cumpre que o educador seja norteado e capacitado para desenvolver um trabalho diferente do que normalmente é realizado nas escolas.

O enfoque central dos educadores do movimento social é principalmente articular e projetar uma Educação do campo tendo em vista que as especificidades entre educação e trabalho precisam ser potencializadas para que assim se desenvolva os valores cooperativos entre as relações sociais e facilite as discussões acerca da organização das atividades produtivas.

No Brasil existem, conforme o MST, 1800 escolas de ensino fundamental, frequentadas por 160.000 crianças e jovens dos assentamentos e acampamentos rurais. Existem 3.900 professores, além de 250 que atuam nas cirandas infantis, educação para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Existem, ainda, 3000 educadores de EJA atuando nas áreas de assentamentos e acampamentos, com um total de 30.000 alfabetizando aproximadamente.

Um dos principais marcos da luta pela escola do campo parte do princípio de que a Educação é um direito humano efetivando assim escolas nos assentamentos.

A compreensão das propostas de reforma agrária, que têm sido viabilizadas no país, possibilita entender a educação nos assentamentos, uma vez que as lutas dos movimentos sociais pela terra implica também em estradas, transporte escolar e posto de saúde, possibilitando uma sociedade menos desigual.

Gohn (1999) refere que a Educação do Campo possui quatro dimensões de acordo com sua área de abrangência e atuação das pessoas do movimento social no assentamento.

A primeira dimensão é aprendizagem política dos direitos dos indivíduos através de reuniões com as lideranças do movimento e trabalhadores sem terra que proporcionam debate, transmissão de informações sobre a situação agrária, concentração de renda e direitos sociais.

A segunda dimensão é a capacitação e cursos de formação dos trabalhadores para atividades agropecuárias, agroindustriais e agroecológicas por meio de novas formas de produção, uso de técnicas e aspectos organizativos e administrativos além do tripé produção-circulação-consumo.

A terceira dimensão analisa a aprendizagem e exercícios de práticas que orientam na organização comunitária que são desenvolvidas através da divisão de grupo (mulheres, jovens produtores) que realizam diversas atividades e estratégias a partir da experiência cotidiana. A quarta dimensão diz respeito à aprendizagem de conteúdos da educação formal em processo metodológico diferenciado dos que são utilizados em tempo formal que podem ser desenvolvidos com parcerias por meio de instituições públicas no contexto do PRONERA.

As práticas educacionais formais e não formais são orientadas por concepções que o educador tem do movimento social, do sujeito, do processo de avaliação, do processo educativo da relação docente-discente transcendendo a transmissão de conteúdo por parte do educador e educando. Nessa perspectiva temos uma nova concepção de Educação pautada no diálogo na qual o processo educativo advém de um educador que permite uma relação consonante entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Como a luta no campo e os movimentos de assentamentos são demandados dos sem-terra no Brasil, as infraestrutura e assistência técnica dos

assentamentos ainda são precárias necessitando de uma política de inclusão social além da reforma agrária. Nessa perspectiva, segundo a definição de Fernandes (2001), o MST é um Movimento sócio territorial, cujo principal objetivo é a conquista da terra de trabalho, realizada por meio da ocupação que, segundo o autor, caracteriza-se enquanto um processo sócioespacial e político. Compreender a educação do MST pressupõe que o ponto de partida tenha como base as contradições sociais, as lutas de classes, a função política da educação e as condições materiais de existência. O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, como sujeito coletivo, é formado pelo ser histórico e social que é o trabalhador e, consequentemente, pela sua capacidade de organização política.

3.2 Concepção e Dinâmica do PRONERA no Maranhão

O Estado do Maranhão é considerado, segundo os indicadores sociais, um dos mais pobres da Federação (ROCHA e DIAS, 2009). As consequências desse quadro social são a desigualdade e a exclusão social dos povos do campo. Convém ressaltar que, dos 100 municípios brasileiros com maior grau de exclusão social, 35 se encontram no Maranhão (AMORIM, POCHMANN, 2003). Assim, o PRONERA se apresenta como sendo um auxílio na promoção do desenvolvimento nos assentamentos.

Foi a partir de 1999 que o PRONERA iniciou suas ações educativas no Estado do Maranhão, com as seguintes parcerias: MST, Associação em áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA); as Instituições de Ensino Superior (IES's): Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Escola Agrotécnica Federal e o Colégio Universitário (COLUN).

Ao longo de sua trajetória, já é possível visualizar os resultados de seus inúmeros esforços, na luta pela educação e melhoria da qualidade do ensino, nas áreas de reforma agrária, conforme se observa no Quadro 1:

Quadro 1: Projetos do PRONERA no Maranhão em execução de 2004 a 2005.

ANO	PROJETO	PROPONENTE	VALOR TOTAL	META INICIAL	QUANT. TURMAS
2004	Curso técnico agrícola com habilitação agropecuária para jovens e adultos de áreas de reforma agrária	FUNEMA/Escola Agrotécnica Federal- São Luís – MST	898.304,00	100	2
2004	Projeto de formação continuada de professores - magistério	UEMA/FACT/FETAEMA /	354.880,00	35	1
2004	Projeto de formação de trabalhadores rurais no curso técnico de saúde comunitária	INCRA-BSB/ UFMA/Dept. Enfermagem/MST	540.060,00	60	1
2005	II Projeto de formação de educadores e educadoras do campo no estado do Maranhão – PRONERA/ UFMA/ MST/ASSEMA	FSADU/UFMA/MST/AS SEMA	2.608.197,00	276	6
2005	Projeto de educação de jovens e adultos e formação de educadores	UEMA/FETAEMA/ FACT	606.000,00	1.200	60
2005	Projeto de educação de jovens e adultos e escolarização de educandos.	UEMA/FETAEMA/ FACT	1.212.000,00	1.200	60

Fonte: Sala de PRONERA INCRA/MA em agosto de 2007.

Observa-se com base no Quadro 1, que, entre 2004 a 2005, houve o desenvolvimento de seis projetos, sendo dois voltados para a formação de educadores - nível médio, na modalidade normal, com 311 matrículas; dois projetos de cursos técnicos - nível médio: um em Técnico Agrícola, com 100 alunos e outro em Técnico em Saúde Comunitária, com 60 jovens; dois projetos para a alfabetização de jovens e adultos e escolarização de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e capacitação pedagógica para os professores leigos.

No Estado do Maranhão, o Programa foi concretizado através da parceria entre movimentos sociais dos trabalhadores rurais, tais como sindicatos de trabalhadores rurais, MST, FETAEMA, ASSEMA e as IES: CEFET-MA (atualmente IFMA), UFMA e UEMA. Essas IES's acumulam várias funções, dentre elas, o papel de mediação entre os movimentos sociais e o INCRA. No âmbito da Educação do Campo, são responsáveis pela elaboração dos projetos, em diálogo com os parceiros; assumem também a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros.

Conforme informações do INCRA/MA foram desenvolvidos 26 projetos do PRONERA, no Estado do Maranhão. Um número insuficiente para atender a demanda, dos 988 PA's e das 128.491 famílias assentadas, cadastrados junto ao INCRA. (INCRA / 2014). Nesse contexto, compreende-se que a Educação, enquanto propulsora dos mecanismos de geração, apropriação, disseminação e compartilhamento de conhecimento, constitui-se no elo entre o campo, o trabalhador rural e o desenvolvimento.

No entanto, para que o processo educacional seja capaz de influenciar o processo de desenvolvimento, precisa atuar junto aos assentados ao promover a aplicabilidade desses conhecimentos na evolução das técnicas e métodos de produção, no crescimento dos resultados positivos obtidos da atividade humana para a sociedade e para o meio ambiente e no amadurecimento da consciência política do indivíduo, permitindo ascensão profissional, educacional e política dos envolvidos na ação educacional, e por conseguinte, possibilitando melhoria em suas condições de vida, sob os aspectos material e imaterial.

Considera-se, portanto, que a contribuição do PRONERA poderá advir da forma participativa e valorativa como o processo educativo se dá, sendo capaz de promover elevação da autoestima, crescimento da capacidade organizativa e mobilizadora política e social, resgate de valores, e aperfeiçoamento do processo crítico-transformador sobre si mesmo e sobre o mundo onde vive. De acordo com Molina (2003, p. 109):

Essa compreensão crítica se organiza na medida em que “há um resgate da cidadania do homem do campo e uma conscientização do seu papel dentro da família e na comunidade em que ele vive” (INCRA/MA). Esse entendimento exige que a educação se realize na relação dialética e não idealista e que leve em consideração a história que eles estão construindo no contexto da Reforma Agrária como possibilidade de mudanças. Por isso, participar do Pronera “amplia o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo e eleva a sua consciência crítica e qualifica a sua prática diária tanto no trabalho como na sua vivência pessoal” (MST/MA), o que nos indica o sentido para pensarmos nas inúmeras possibilidades que se abrem através da educação.

Desta forma, cumpre sejam ressaltadas as especificidades do PRONERA no Estado do Maranhão, e as particularidades do próprio programa desenvolvido nesse espaço, para fins de melhor compreensão do PRONERA bem como dos resultados advindos desse projeto.

4 PRONERA-IFMA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando-se o Estado como sujeito decisivo no processo de ocupação e desenvolvimento espacial, analisou-se a origem e o papel dos diferentes sujeitos que, a partir de interesses privados e necessidades coletivas, intervêm na apropriação, conformação e controle de áreas territoriais e suas demandas por políticas públicas, urbanas ou regionais.

Ao analisar a produção social do espaço, foram percebidas as relações entre o desenvolvimento desigual sob a economia capitalista e a condição territorial, enquanto causa e consequência de tal desenvolvimento.

O Estado é um sujeito importante no processo de ocupação e desenvolvimento, assim, articula-se o conceito de desenvolvimento territorial a partir da consolidação do sistema capitalista, imbricado no princípio do desenvolvimento desigual e combinado, sob a intervenção do Estado, percebendo as contraditórias relações da sociedade originadas a partir do conceito de produção social do espaço.

Para tanto, utilizando-se o conceito de divisão social do trabalho, pode-se relacionar Economia, Política e Ideologia como conceitos determinantes⁸ para entender o modo de produção dominante em uma região, ainda que relacionados com a historicidade própria de cada sociedade.

Pode-se pensar a questão espacial na economia e política a partir das teorias burguesas de desenvolvimento territorial e das visões críticas embasadas no conceito marxista de produção social do espaço. Assim, ao ponderar o pensamento crítico de Marx e Engels (2007), nota-se que as relações entre os diferentes lugares dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra no que concerne as forças produtivas, à divisão do trabalho e às relações internas.

Entretanto, não somente as relações entre uma nação e outra, mas também toda a estrutura interna de cada nação dependerá do nível de desenvolvimento da sua produção e de seus intercâmbios internos e externos.

Dessa forma, reconhece-se o grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas de uma nação pelo grau de desenvolvimento alcançado pela divisão do trabalho.

O pensamento de Gramsci (1987), fundamentado no materialismo

⁸ Ciências altamente estruturadas e universalmente estabelecidas.

histórico-dialético, concebe o ser humano como “processo de seus atos” , a saber, uma série de relações ativas nas quais, embora a individualidade tenha importância, não é o único elemento a considerar, mas também os outros homens e a natureza, assim, percebe-se uma preocupação com a emergência da ocupação espacial.

A região assume, no Capitalismo, um sentido particular. Não haveria como entender o conceito de região sem compreender, por exemplo, suas relações com o Estado e a nação, e seus desdobramentos, a organização territorial, a articulação dos espaços e seus mercados. Com Gramsci (1987), a questão regional ganhou um sentido que transcende o econômico e o espacial, e se fixa nas relações políticas entre as classes e nas formas que assume o processo de modernização burguesa. Fica explícito que o conflito ocorre no campo aberto da luta entre as antigas classes dominante-rurais e as classes modernos-urbanas, burguesas e industriais. É uma luta pela hegemonia política e, portanto, pelo controle do Estado.

Para Vieira (2006), é necessário analisar o uso político do conceito de região, considerando-se, ainda, os aspectos sociais e econômicos, bem como suas determinações históricas.

De acordo com Oliveira (1981), a região pode ser pensada sob qualquer ângulo das diferenças econômicas, sociais, políticas, culturais, antropológicas, geográficas, históricas, embora a mais enraizada das tradições conceituais de região, é a geográfica, que surge de uma síntese inclusive de formação sócio-econômica-histórica baseada num espaço característico.

O conceito econômico e político de “região” é de natureza dinâmica por definição, fundamento que está no movimento de reprodução de capital e das relações de produção. Essa dinamicidade choca-se, até certo ponto, com o conceito geográfico de região, que se baseia em características físicas. O que o planejamento não pode realizar é a superação da contradição básica do sistema de produção capitalista. Assim, “[...] é o planejamento que planeja o capitalismo, mais o capitalismo que planeja o planejamento” (OLIVEIRA, 1981, p. 25).

De acordo com Lencioni (2003) a região é encarada como espaço vivido e não unicamente como espaço material com limites fixos à medida que leva em consideração valores psicológicos que as pessoas têm em relação à região. Contudo segundo a autora, para a Geografia Humanista a região “não se confunde com espaços sociais cotidianos, com os lugares pontuais nem com os grandes espaços”. Ela situa-se “numa escala intermediária, definida segundo a rede de

relações que os indivíduos tecem de acordo com os lugares mais frequentados por um determinado grupo social” (LENCIONI, 2003, p.155-156).

Operacionalizado de forma estratégica, o PRONERA é associado ao desenvolvimento territorial, para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros que vivem no campo. Compreende que esses povos têm especificidades quanto à maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhes permite a criação de uma identidade cultural e social própria.

Entre as instituições que realizam o PRONERA no Maranhão, aborda-se o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Os Institutos Federais foram criados como Política Pública para responderem a essas necessidades de articulação da Educação Profissional Tecnológica (EPT) com as premissas de desenvolvimento local. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, integra um conjunto de medidas normativas visando à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), considerado como importante componente educacional do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal.

A criação dos Institutos Federais revela a concepção de um novo modelo de Educação Profissional, que tem um marco importante na Lei nº 11,741/08, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que veio alterar dispositivos da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), de diretrizes e bases da educação nacional, visando ao redimensionamento, institucionalização e integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidades de ensino na qual o PRONERA do IFMA atua.

Os Institutos Federais se identificam por estrutura diferenciada, originada da agregação e transformação de instituições educacionais federais previamente existentes, e surgiram com o propósito de afirmar o papel estratégico da Educação Pública, em especial, da Educação Profissional, no fomento do desenvolvimento do país.

Tem como finalidade primordial “[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como à

busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (SILVA, 2009, p. 8).

A esse objetivo são chamados a responder de forma ágil e eficaz considerando-se as demandas crescentes por formação profissional, conhecimento científico e suporte técnico aos Arranjos Produtivos Locais (APL).

Como política pública, tais institutos foram “[...] pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação” (BRASIL, 2008, p.19). Política que pressupõe o compromisso de operar “[...] a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras” (BRASIL, 2008, p.19).

O enfrentamento de tais desafios exige que os Institutos Federais considerem questões relativas aos territórios em que se encontram, especialmente suas especificidades culturais e diferentes potencialidades de desenvolvimento. Isso significa compreender o território como lugar onde se produzem e reproduzem as contradições sociais e as disputas políticas que perpassam o Estado e a sociedade. São situações que impactam as perspectivas e possibilidades do desenvolvimento, igualmente afetadas pelo fenômeno da globalização e pela difícil tarefa de como ele se articula de forma a favorecer os dinamismos locais.

Conforme Schneider (2004), a noção de território não se refere somente a uma referência teórica e conceitual, já que é fundamental ao planejamento de ações propulsoras do desenvolvimento. A partir desse sentido, tal noção orientou a criação dos Institutos Federais, a definição das unidades integrantes e a delimitação geográfica de cada um, mesorregiões socioeconômicas dos Estados da federação brasileira. Mais que espaço físico, entendeu-se:

[...] território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo. Trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico. Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação (SILVA, 2009, p. 36).

Isso significa que os Institutos Federais, nas suas ações educacionais, precisam estar atentos às conexões entre lugares e sujeitos sociais, à dinâmica da construção social do seu território de abrangência, às ações de mobilização da sociedade com vistas à construção de parcerias e compromissos comuns. Revela

entender-se, como parte integrante do território, concebido como sujeito de seu próprio desenvolvimento, São redes sociais trabalhando em prol da sua própria valorização.

Percebe-se, que na implementação dos Institutos Federais, está presente a perspectiva da territorialidade como interface entre as dimensões físicas, sociais e culturais, tal como expressam Albagli e Maciel (2004). Assim, cada Instituto Federal teria seu território como seu contexto primordial e o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional como desafios e compromisso fundamentais.

Com isso, deles se espera atuação de forma articulada, contextualizada e sistêmica e em sintonia com as necessidades do desenvolvimento territorial e dos arranjos produtivos, culturais, sociais e educacionais locais. Sem perder o sentido universal da Educação, a atuação dos Institutos Federais em prol do desenvolvimento territorial é compreendida como fundamental estímulo às populações, antes separadas do acesso à Educação pública de qualidade.

4.1 A Educação Profissional do Campo no Município de Arame – MA

As articulações, entre Educação e Trabalho, no plano das Políticas Educacionais na década de 1990, não contribuíram para um projeto de inclusão social, ao contrário; reforçaram a lógica do Capitalismo que se impôs à maioria da população, o que caracteriza, até hoje, uma sociedade sem justa distribuição de renda e com muitas formas de discriminação, na qual a ausência da escolarização serve para justificar as funções desqualificadas no mercado de trabalho.

A expansão do desenvolvimento capitalista fez com que a escola e a formação profissional estivessem atreladas a esse projeto de desenvolvimento econômico, no qual as relações sociais e de trabalho, as Ciências e as Tecnologias estão vinculadas à propriedade privada, ao trabalho assalariado como exploração de mão de obra. Essa ideia de “desenvolvimento” está intimamente ligada ao poder do Capital financeiro, a uma lógica de mercado que determina as relações sociais a partir da competição e do individualismo, transformando tudo em mercadoria com vista ao lucro.

Além disso, ao lado desse “desenvolvimento” está outra realidade: a exclusão social, o desemprego crescente para aqueles que não tem oportunidade de

acompanhar as mudanças,⁹ as novas tecnologias ou para as pessoas que não servem mais ao poder.

Contrários a esse poder hegemônico de educação e de desenvolvimento estão aqueles que acreditam existir outras formas de desenvolvimento e de formação que orientem para práticas fundadas na inclusão social, no respeito e no bem comum. Essas novas práticas quebram paradigmas, (re)significam conhecimentos e saberes construindo novas experiências. Shiroma, Gaercia e Campos (2011, p. 245) discorrem:

Não se trata, entretanto, das transformações que foram propagadas nos anos de 1990, de qualificação de mão de obra para assumir postos de trabalho que se modernizavam ou para manter a condição de empregabilidade dos sujeitos. Agora a educação tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social contra o esgarçamento do tecido social, uma vez que a passagem pelos bancos escolares, segundo o discurso contido no documento estudado, não guarda nenhuma relação com possibilidade de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social.

Nesse sentido, a redescoberta da formação profissional parece ser indicativa de uma busca de formas alternativas, por intermédio das quais se tenta recompor a própria identidade com base no trabalho.

Assim, a formação profissional constitui um campo privilegiado para repensar e planejar estratégias de ação coletiva que articulem, no âmbito dos direitos sociais, lutas e reivindicações em prol do emprego, do trabalho e da educação.

Embora não seja o único passo para o enfrentamento dos grandes problemas socioeconômicos da atualidade, a formação profissional representa um elo entre o emprego e renda, inclusive, de alternativas às atuais políticas de desenvolvimento socioeconômico.

Pressupõe-se que as pessoas, vivendo em sociedade, precisam produzir as condições materiais para garantir a sua existência e reprodução social. Trata-se de um processo construído socialmente em que participam, antes de tudo, “[...] o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. (MARX, 1984, p. 202).

A formação do sujeito na coletividade, a partir de sua inserção em uma

⁹ Atente-se à globalização, por exemplo.

estrutura orgânica, resgata e amplia a construção do princípio da educação marxiana, pela união entre ensino e produção, mediação que acontece com a integração da Educação ao trabalho, Educação aliada ao trabalho coletivo e cooperado, Educação em junção com o trabalho útil e necessário.

Dessa forma, segundo Oliveira (2006, p. 80) “[...] o princípio educativo de Marx é a união do ensino com o trabalho, assentado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético e na constatação de uma realidade social que exclui a classe trabalhadora do processo educacional”.

Portanto, as práticas educativas da formação profissional devem ser forjadas na construção de outras relações de formação humana, com base na organização do trabalho pedagógico sob o pressuposto de um projeto histórico que almeja trabalho e educação para “além do capital”.

Tomando como base o conceito de “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), entende-se que a construção de uma educação que contribua para o processo de emancipação humana dos sujeitos sociais do campo, implica na superação da divisão social do trabalho entre os que pensam e os que executam e a superação das relações sociais que mantêm o antagonismo entre as classes sociais.

Dessa forma, a relação entre Educação e Trabalho pode ter reflexos na concepção, construção e utilização do conhecimento tecnológico, na medida em que resgata saberes populares, discute novas matrizes de produção; enfim, reflete e implementa mudanças não apenas na educação, mas no modo de vida dos assentados, valorizando costumes tradicionais que interagem com novos conhecimentos que são produzidos no cotidiano, na relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, cabe questionar se essa articulação com um projeto de educação do campo, que incorpore uma visão do conhecimento aliado à cultura, consiste em uma preocupação com os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a formação integral do sujeito camponês? E/ou somado a isso é um projeto de desenvolvimento do campo que considera as necessidades do mercado?

Referindo-se à concepção dessa relação na dinâmica das necessidades dos assentamentos e do desenvolvimento do campo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) afirma que

O objetivo de vincular a escola com os desafios concretos do desenvolvimento do campo não deve ser confundido com uma visão estreita e pragmática de educação, tão ao gosto da ordem social vigente. Assim como condenamos uma escola que se coloque a serviço do mercado de trabalho, da mesma forma não podemos aceitar que a tarefa da educação escolar se reduza ao atendimento das demandas emergentes dos problemas do dia a dia dos assentamentos, descuidando-se das diferentes dimensões da vida humana (2006, p.10).

Esse objetivo reforça a ideia defendida pelo MST, de um projeto educativo vinculado ao mundo do trabalho, mas que considere todas as dimensões da vida humana e não apenas as necessidades do mercado.

Segundo as concepções do Movimento supracitado

os princípios pedagógicos que temos firmado enquanto MST em vista das transformações necessárias na escola são especialmente os seguintes: (1º) a realidade como base da produção do conhecimento e o estudo como capacitação para leitura crítica da realidade, formação de uma visão de mundo, emancipação intelectual e exercício de um exame reflexivo das diferentes dimensões da vida humana; (2º) educação para o trabalho e pelo trabalho; (3º) participação em processos de gestão democrática que inclui o desafio de auto-organização dos estudantes e de construção de uma coletividade educadora (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2006, p.11).

Os princípios pedagógicos apresentados acima pressupõem, assim, uma preocupação com a formação integral dos educandos, nos vários aspectos da vida, enquanto sujeitos individuais, mas também enquanto sujeitos coletivos, que fazem parte de uma organização com identidade própria.

Busca-se a inserção de grupos ou mesmo comunidade inteiras - até então isoladas e/ou discriminadas - num projeto educacional que tem como perspectiva a formação de sujeitos concretos, que possuem sua individualidade, mas ao mesmo tempo, participam de processos sociais complexos. Nessa ótica, podem relacionar os princípios, ora mencionados, com o princípio educativo do trabalho em Gramsci, ao afirmar que a escola deve possibilitar:

[...] a cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (1991, p. 118).

Portanto, um dos principais desafios para a Educação Profissional do Campo, de acordo com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) é garantir:

[...] no currículo dos cursos o vínculo entre conhecimento e prática de trabalho, buscando superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; sobre como se combina capacitação técnica com domínio científico e tecnológico dos processos produtivos em que esta área de trabalho se insere (2007, p.199).

A implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na perspectiva do PRONERA-IFMA, busca compreender os desdobramentos e as implicações das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e do Parecer CNE/CEB nº11/2000.

Considerando-se que, nos últimos tempos, a EJA vem assumindo um papel decisivo para a Educação brasileira e firmando-se como modalidade de ensino tornou-se necessário ampliar-lhe o âmbito de atuação e cumprir sua função social de oferecer aos jovens e adultos oportunidades de elevação da escolaridade aliada à profissionalização, na perspectiva de educação como direito de todos.

Direito este garantido pela Constituição Federal de 1988¹⁰, mas que na prática, só tomou impulso a partir de mudanças feitas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quando a EJA passou a ter um papel de destaque na garantia do direito a todos aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada¹¹.

¹⁰ Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) [...] Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - **proporcionar os meios de acesso** à cultura, à **educação** e à ciência; (BRASIL, 1988, Grifo nosso).

¹¹ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...] Art. 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 de 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.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação

Desde então, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do poder público, embora a centralidade dessas ações ainda resida na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, por ser este um direito obrigatório e público subjetivo, e com menor ênfase, ao término do Ensino Médio.

As discussões a respeito da EJA perpassam, inicialmente, por uma contextualização social, política e cultural a respeito de como proporcionar aos jovens e adultos o acesso a uma educação de qualidade.

Por constituir-se em uma experiência inovadora visando à integração curricular entre duas modalidades: a EJA e a Educação Profissional, o PROEJA constitui uma série de desafios merecendo, portanto, um olhar investigativo e aprofundado.

O objetivo maior do PROEJA, então, passou a ser o de resgatar e reinserir, no sistema escolar, jovens e adultos, possibilitando-lhes o acesso à educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ao ensino médio na modalidade EJA, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio.

Não se pode negar que o PROEJA é pressuposto para que jovens e adultos possam enfrentar o mundo da produção econômica, no sentido de obter conhecimento, não apenas para compreensão geral da vida social, mais como necessidade de se inserir ou permanecer no trabalho. Dessa maneira, a possibilidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica oferecer formação profissional integrada ao ensino médio, a uma população colocada à margem da sociedade significa um direito social, ético e político.

4.2 O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia e o desenvolvimento sócioespacial de Arame

No desenvolvimento de um município, localidade, ou no caso específico, de um assentamento, não se pode almejar apenas que este prospere em termos econômicos, mas que ocorra neste local a preocupação também com seu aspecto social, ambiental, cultural, entre outros.

A natureza capitalista, levou a pensar somente no aspecto econômico de um desenvolvimento, todavia, esta ideologia pode ser desastrosa, haja vista ocorrer neste processo efeitos colaterais que podem ser desastrosos para a população que ali reside. Esses efeitos podem repercutir tanto em aspectos sociais, como ambientais, os quais necessitam ser observados. O desenvolvimento deve considerar as diferentes dimensões do problema sóciourbano, como o sistema político, de valores, os padrões culturais e a organização espacial. Não se pode apenas pensar no lado social, com observância das as esferas econômicas, políticas e culturais, pois este se mostra insuficiente, por não contemplar a “dimensão espacial da sociedade”, que mesmo quando lembrada torna-se mera “projeção abstrata da dimensão econômica no espaço. Para ocorrer o desenvolvimento sócioespacial em sua integralidade, precisa-se refletir a partir do âmbito social e das relações projetadas no espaço, para que se possa visualizar as dimensões espaciais. Este desenvolvimento defendido, tem a finalidade principia de ofertar a qualidade de vida e a justiça social¹² à comunidade que ali reside (SOUSA, 2002; 2003 apud BARRETO; BARROS; OLIVEIRA JUNIOR, 2012).

No espaço urbano, busca-se, quase sempre para a população local, o desenvolvimento social e econômico, com o esquecimento de todas as relações que se estabelecem naquele no espaço. O desenvolvimento espacial, necessita de uma preocupação além das características físicas e da renovação do mobiliário urbano, com a verificação de suas diversidades de fenômenos e relações sociais. Assim, esse desenvolvimento deve ocorrer de forma simultânea, abrangendo o espaço e os aspectos sociais, com a manutenção dos elementos históricos e ambientais do espaço (SOUSA; SILVA, 2010).

Percebe-se, assim, que para um real desenvolvimento sócioespacial, tem-se a necessidade de vislumbrar não somente o aspecto econômico, com melhoramentos de equipamentos urbanos, assim como melhorias estruturais, mas deve-se visar também a melhoria educacional e cultural, com apoio e desenvolvimento dos movimentos sociais de uma comunidade, promovendo meios para que possam se desenvolver, não somente financeiramente, mas também com a

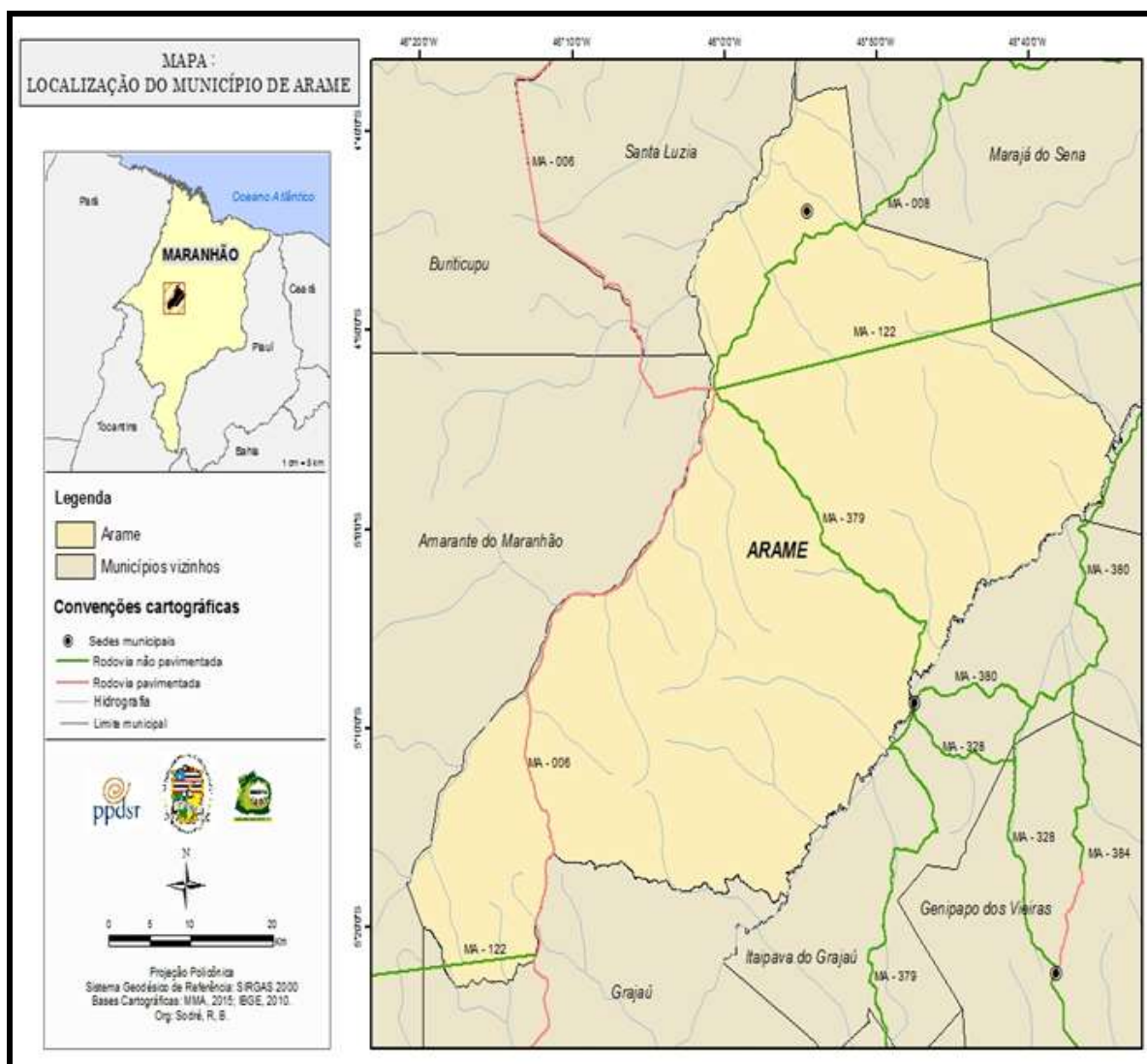
¹² A qualidade de vida corresponderia “à crescente satisfação das necessidades – tanto básicas quanto não básicas, tanto materiais quanto imateriais – de uma parcela cada vez maior da população”. A justiça social evidenciaria a nossa capacidade de “conciliar poderosamente o respeito à alteridade com a exigência de igualdade” (SOUZA, 2002 apud BARRETO; BARROS; OLIVEIRA JUNIOR, 2012).

acessibilidade aos direitos sociais, como educação de qualidade e saúde., além da manutenção de sua identidade cultural.

Como verificado, anteriormente, a educação torna-se importante instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade. Neste sentido, procurou-se verificar se o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia EJA/IFMA, no município de Arame, pode proporcionar esse desenvolvimento.

O município de Arame, localizado no Estado do Maranhão, na Microrregião do Alto-Mearim e Grajaú, que compõe a Mesorregião Centro Maranhense, dista 476 km de São Luís, capital do Estado do Maranhão, conforme demonstra o Mapa 2.

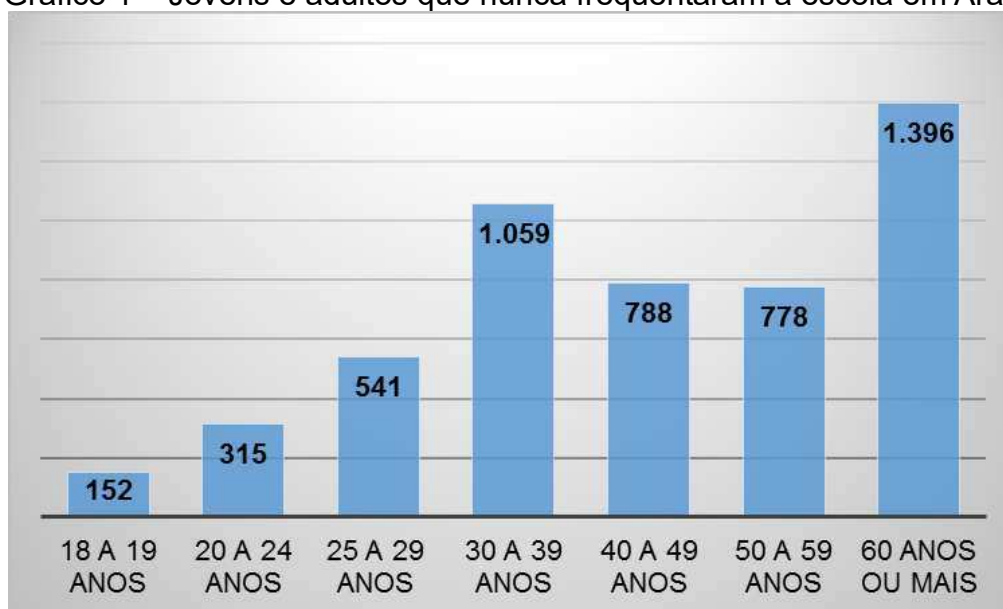
Mapa 2 - Localização do Município de Arame – MA



Fonte: Sodrê, 2014

O Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou no município de Arame uma população de 31.702 habitantes, com 19.151 residindo na área rural e 12.551 na área urbana. Desses habitantes, 1.396 pessoas de 18 anos a 60 anos ou mais nunca frequentaram a escola; portanto, 4,40 % de jovens e adultos são analfabetos, dos quais há maior prevalência na faixa etária da partir de 60 anos com 1.396 pessoas e de 30 a 39 anos, com 1.059 pessoas, observando-se um quantitativo menor entre os jovens do município, conforme se observa com base no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Jovens e adultos que nunca frequentaram a escola em Arame-MA



Fonte: IBGE (2016).

O município de Arame conta com o PRONERA-IFMA, para corrigir o quantitativo de analfabetismo que ocorre entre os jovens e adultos, assim como ofertar escolarização básica e profissional para esses habitantes, por meio do ensino médio simultaneamente com a educação profissional, oferecendo aos assentados um projeto de educação que incorpore uma visão do conhecimento aliado à cultura e preocupando-se com o saberes que preparam para a produção e o trabalho.

Sabe-se que a história da realização do ser social objetiva-se por meio da produção e reprodução de sua existência, ato social que se efetiva pelo trabalho. Este, por sua vez, desenvolve-se pelos laços de cooperação social existentes no processo de produção material. Em outras palavras: o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade que o homem torna-se ser social.

Assim, o trabalho efetiva-se dentro da sociedade contribuindo para sua gênese e desenvolvimento, atuando nas dimensões econômica, política e cultural. Torna-se, portanto, necessário rever essa sociedade cujas relações de produção se organizam sob novos princípios, como enfraquecimento dos Estados nacionais, mundialização do Capitalismo, formação de blocos supranacionais, entre outros.

De acordo com Antunes (2002), é possível reconhecer na sociedade contemporânea a persistência dos antagonismos entre o Capital e a totalidade do Trabalho, ainda que particularizados pelos inúmeros elementos que caracterizam a região, país, economia, sociedade, sua inserção na estrutura produtiva global, bem como traços da cultura, gênero, etnia, etc.

Ressalte-se ainda que a expansão do Capitalismo industrial, durante os últimos séculos, criou a necessidade de universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho.

Manfredi (2002, p. 94) enfatiza que

[...] a educação no e para o trabalho é um processo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escolas, famílias, sindicatos, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos de vida de cada sujeito-trabalhador.

As transformações em curso nos setores da economia brasileira da atualidade, que redefinem os mercados de trabalho e emprego, estão obrigando as organizações de trabalhadores, a repensar projetos, estratégias de organização, de luta e de enfrentamento.

Desde 2003, o ensino técnico é uma prioridade para o Governo federal. Por isso, foi lançado o plano de extensão da rede federal de Educação profissional e tecnológica, que prevê a construção de 214 escolas até o final de 2010. Nessa expansão o Ministério da Educação investiu R\$ 1,1 bilhão em obras e aquisição de mobiliário e equipamentos. Quando todas as unidades estiverem concluídas, o número de matrículas chegará a 500 mil em todo o país. São cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia e pós-graduação (PDE (MEC), 2010).

Além do aumento de unidades, o Governo reordenou o modelo de instituição federal que oferta o ensino técnico. Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades de ensino descentralizadas (Uned), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8

escolas vinculadas a universidades se uniram pra formar os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. São 38 institutos federais presentes em todos os Estados. São campus dos institutos as novas escolas que entregues dentro do plano de expansão (PDE (MEC), 2010).

Em vista do exposto, a Educação profissional cresceu 74,9% no Brasil entre 2002 e 2010, passando de 652 mil matrículas para 1,14 milhão no período. Enquanto a oferta de ensino médio regular se estabilizou no país nos últimos anos, o número de alunos nos cursos técnicos em nível médio está em expansão. Para especialistas, esses cursos proporcionam melhor qualificação profissional e se traduzem em maior empregabilidade e ganho salarial aos alunos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Nesse contexto, encontra-se o município de Arame – MA. Através de uma proposta de verticalização do ensino no município, o estudante passou a ter acesso à Educação desde o ensino regular até o ensino profissionalizante. Com a rede federal tecnológica em expansão, foi possível oferecer: ensino médio integrado e ensino técnico com duração de 2 anos, bem como o Programa Estudantil Jovens e Adultos (PROEJA), o qual é um programa do governo, em que as vagas ofertadas seguem alguns requisitos para privilegiar as pessoas que deixaram de estudar há algum tempo, por qualquer motivo e tenham a oportunidade de completar o ensino médio com técnico integrado.

No entanto, uma das características que difere o Proeja do Ensino Médio Integrado é que o público-alvo do programa são as pessoas maiores de 18 anos que frequentaram até o Ensino fundamental possibilitando-se, deste modo, uma espécie de cota dentro da rede de ensino voltada a qualificação da população com essa faixa etária. Atualmente, o Sistema de Ensino de Arame apresenta uma demanda expressiva de alunos, o que remete à implementação de Cursos técnicos que contemple as vocações da população e municípios circunvizinhos. Segundo dados do Censo Escolar/2015, a matrícula no Ensino Médio é de 4.626 (quatro mil seiscentos e vinte e seis).

Observa-se que existe uma demanda significativa nessas áreas de Reforma Agrária, para o Ensino Médio e Educação profissional, tanto para adolescentes e jovens que estão em idade escolar regular, quanto para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos no tempo considerado regular pela legislação brasileira.

Dessa forma, faz-se necessário analisar como atender de forma simultânea e articulada tanto as exigências de uma formação humana, a que o aluno tem direito, como também às demandas de preparação para uma intervenção em sua realidade social, seja pelos processos produtivos e seja pelas alternativas de geração de renda, ou seja: ajudando a dinamizar a vida cultural dos assentamentos.

Com a intenção de amenizar a desigualdade social do país e contribuir para o desenvolvimento da região, especificamente do município de Arame-MA, foi aprovado pela Superintendência Regional do Incra no Estado do Maranhão o projeto do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA, do IFMA, ofertado aos assentados da reforma agrária e seus filhos.

A Agroecologia compreende técnicas no cultivo do solo, criação de animais, extrativismo, pesca, entre outras atividades, que devem ser realizadas, mas levando em consideração o desenvolvimento sustentável¹³.

Gliessman (2000 apud CAPORAL, 2008), refere que a agroecologia, ao aplicar os princípios e conceitos da ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas, não contribui somente com aspectos tecnológicos ou agrônômicos da produção, mas incorpora também variáveis econômicas, sociais e ambientais, além de variáveis culturais, políticas e éticas da sustentabilidade.

Siliprandi (2015, p. 88) discorre que o agroecossistema

[...] é definido como um tipo específico de ecossistema, modificado pela ação humana por meio das atividades agrícolas. É uma unidade geográfica delimitada (ainda que variável quanto à sua extensão), onde se dão complexas relações entre as práticas agrícolas e o ecossistema original. Para se entender essas relações é necessário analisar não apenas os fenômenos ecológicos que ali ocorrem (bioquímicos, agrônômicos), mas também as interações entre os seres humanos, sua história e sua cultura. A agroecologia se propõe a estudar e compreender esses ecossistemas de forma ampla, visando melhorar o seu potencial e eficiência, em termos do conjunto de produtos que poderão ser obtidos, ao mesmo tempo que buscará minimizar os impactos negativos dessa intervenção.

Atividades, como o cultivo do solo, a pesca, extrativismo, quando

¹³ O desenvolvimento sustentável se constitui em um tema bastante complexo e controvertido, surgido na década de 1980, por meio da publicação do Relatório de Brundtland, cuja ideia central é que o desenvolvimento, para ser sustentável, devem ser realizado de uma maneira que não diminua as possibilidades de desenvolvimento das gerações futuras. Deste modo, busca a preservação da natureza, mas não nega a ideia de desenvolvimento econômico, onde se devem utilizar os recursos naturais de forma responsável, para que eles possam atender não somente ao presente, mas sejam também utilizados no futuro pelas pessoas; portanto, um crescimento que busque prosperidade, mas que seja consciente, com a utilização dos recursos advindos da Natureza (*tem-se em vista o BIOMA*), mas sem esgotá-los ou prejudicar o meio ambiente, pensando na qualidade de vida da população, além da preservação da flora e da fauna existentes (ROCHA LOURES, 2009). (grifo nosso).

realizadas de forma indiscriminada, agredem o meio ambiente, podendo trazer escassez de recursos naturais, que são essenciais para a sobrevivência humana. A intervenção humana neste ecossistema, deve respeitar a sua capacidade de regeneração, sem acabar com o mesmo. Caporal (2008, p. 900) define que:

[...] a Agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo 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.

Na Agroecologia, procura-se respeitar as culturas e conhecimentos da comunidade, mas contudo procurando promover aprendizados técnicos para o uso dos recursos naturais de forma consciente, como no caso da agricultura sustentável¹⁴, que na concepção de Gliessman (2000 apud SILIPRANDI, 2015), tem como critérios: 1) buscar a autossuficiência das unidades produtivas nos insumos utilizados, principalmente as sementes; 2) estimular a criatividade e a recuperação do conhecimento local sobre os agroecossistemas; 3) utilizar recursos renováveis, localmente acessíveis; 4) diminuir a dependência de insumos externos; 5) manter estável ou crescente a sua capacidade produtiva no longo prazo; 6) realizar práticas que beneficiem o local; 7) manter e enriquecer a diversidade biológica.

A Agroecologia, de acordo com Siliprandi (2015, p. 92), procura recuperar o papel do campesinato na História, pois sustenta que “[...] o modo de vida camponês é o mais adequado para a produção sustentável na agricultura, por ser o único capaz de reproduzir, o mais fielmente possível, os ecossistemas naturais”.

O indivíduo que vive no campo, ao reconhecer a importância dos recursos naturais para a sua sobrevivência, deve procurar preservá-los. Assim, necessita utilizar técnicas na produção de frutas verduras, grãos e legumes, na pesca, extrativismo, pecuária, para sua subsistência e até comercialização, mas procurando não esgotar esses recursos que a natureza lhe oferece, conscientizando-se que o desenvolvimento de sua terra é possível, por meio de técnicas que respeitem os ecossistemas existentes, assim como preserve sua cultura. Conhecimentos esses que devem ser divididos entre toda a comunidade, a fim de buscar um

¹⁴ A agricultura sustentável compreende “[...] 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 apud CAPORAL, 2008, p. 908).

desenvolvimento espacial que garanta inicialmente a subsistência dessas pessoas, para que, posteriormente, essa produção seja negociada tem-se em mira girar gerar lucratividade para as famílias, sem que estas degradem o meio em que vivem.

Gliessman (2000 apud CAPORAL, 2008) enfatiza que a Agroecologia não defende uma revolução modernizadora, mas, sim, uma ação dialética transformadora, por meio de um processo modernizador, que parte do conhecimento local, respeitando e incorporando o saber da comunidade e procurando integrá-lo com o conhecimento científico, a fim de construir e expandir novos saberes socioambientais.

Guzmán (2001 apud SILIPRANDI, 2015, p. 92) discorre sobre as características de um desenvolvimento rural equilibrado, em uma visão agroecológica, baseado em agriculturas de base familiares, com maior estabilidade na produção, sustentabilidade e garantia de segurança alimentar, constando de:

- a) Integralidade: atividades econômicas e socioculturais integradas, as potencialidades e oportunidades tendo como foco o bem-estar das comunidades.
- b) Harmonia e equilíbrio: crescimento econômico versus sustentabilidade ambiental.
- c) Autonomia de gestão e controle: gestão compartilhada, incluindo a gestão pública, com participação da comunidade.
- d) Minimização das externalidades negativas: criação de redes locais de intercâmbio de insumos, mercados alternativos, etc.
- e) Potencialização de circuitos curtos de comercialização, que possibilitam experiência e controle e paulatinamente podem ser alargados, minimizando a dependência da comercialização externa.
- f) Estímulo ao conhecimento local do manejo dos ecossistemas; não apenas o resgate de tecnologias e conhecimentos ancestrais (muitos já perdidos), mas também a busca da criatividade para se encontrarem novas soluções com base na coevolução entre os sistemas naturais e sociais.
- g) Pluriatividade, seletividade e complementaridade de renda: promoção de uma “modernidade alternativa”, com o uso múltiplo do território, reutilização da energia e dos materiais, buscando-se a complementaridade das atividades.

Na Agroecologia são ensinadas técnicas de agricultura aos assentados, mas procurando respeitar os seus conhecimentos já existentes sobre plantio, considerando os movimentos sociais, sua identidade e cultura, promovendo um aprendizado agroecológico. Objetiva-se o empoderamento da pessoa que vive no campo, isto é, considerando os seus conhecimentos preexistentes sobre meio ambiente e cultivo, adequando essas práticas aos novos ensinamentos.

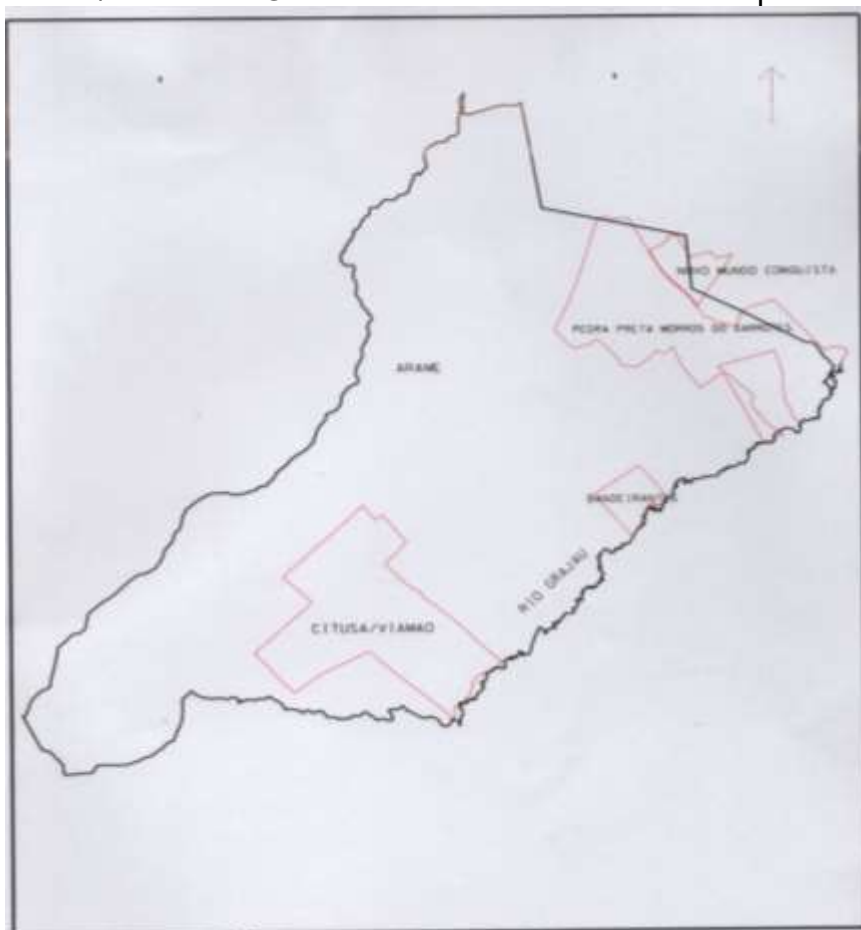
Portanto, tem-se na Agroecologia uma interação de saberes (científico e sociais), onde os sujeitos sociais (os camponeses) são valorizados em seus

conhecimentos e culturas. Neste sentido, Siliprandi (2015, p. 93) enfatiza que “A agroecologia apresenta-se como uma proposta que rompe os domínios de uma ciência estanque, e propõe a incorporação de outros sujeitos sociais (que não o “cientista”), como coprodutores do conhecimento a ser gerado”.

Busca-se na Agroecologia o diálogo entre as partes envolvidas nesse ensinamento, para uma construção de saber que não vise somente o desenvolvimento do território em que vivem esses camponeses, com técnicas que não proporcionem aos mesmos somente uma maior produtividade e lucro, baseado na Agricultura, extrativismo, pesca, entre outras atividades agrônomas, mas também que esses indivíduos preservem o meio ambiente, assim como suas culturas.

O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia EJA IFMA, no município de Arame, atende aos assentamentos de Cituza/Viamão, Pedra Preta/Morro dos Garrotes e Bandeirantes, próximos à sede de Arame (Mapa 3).

Mapa 3 – Localização dos assentamentos de Cituza/Viamão, Pedra Preta/Morro dos Garrotes e Bandeirantes no Município de Arame – MA



Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – MA

Os assentamentos de Cituza/Viamão, Pedra Preta/Morro dos Garrotes e Bandeirantes foram criados no final da década de 1980 e na década de 1990, os dois primeiros já possuem sua capacidade máxima de famílias assentadas, conforme se observa com base no Quadro 2.

Quadro 2 – Assentamentos atendidos pelos curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pelo IFMA no município de Arame

Assentamento	Capacidade	Famílias Assentadas	Criação	Dist. Arame
Cituza/Viamão	678	678	07/08/1989	31km
Pedra Preta/Morro dos Garrotes	557	557	03/05/1991	35km
Bandeirantes	141	66	22/10/1998	37km

Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2016).

Os deslocamentos dos referidos assentamentos até a sede do município de Arame, onde-se localiza-se o IFMA, ocorre por meio de carroça, motocicletas e carros de passeio. As estradas que levam aos assentamentos não possuem asfalto, o que dificulta o trajeto dos alunos em épocas de chuva (Figura 1).

Figura 1 – Estradas de acesso aos assentamentos



Fonte: Costa, 2016.

No ano de 2013 iniciou-se o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no município de Arame, oferecido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFMA), conforme termo de cooperação que celebrou o INCRA e o IFMA para realização do Curso de Agroecologia no município de Arame (ANEXO B). O curso tem duração de três anos e carga horária de 2.980 horas/aula, sendo 70% das

aulas em sala de aula e 30% nos assentamentos, possibilitando a aplicabilidade prática da teoria ministrada no curso. Isto permite aos jovens e adultos alunos do curso praticarem esses ensinamentos na agricultura familiar, assim como repassá-los à comunidade em que se encontram inseridos, a fim de promover o plantio de frutas, grãos e verduras, por meio de técnicas que não agredam o meio ambiente, mas garantindo sua subsistência e o desenvolvimento do espaço em que vivem, praticando, portanto, o desenvolvimento sustentável.

No início o curso atendia a 240 alunos dos assentamentos Cituza Viamão, Pedra Preta, Morro dos Garrotes e Bandeirantes, os quais ficavam distribuídos em 04 salas de aula, com capacidade cada uma de 60 alunos. Contudo, até o último dia da observação realizada¹⁵ existiam apenas 70 alunos que estavam frequentando assiduamente o Curso, portanto, demonstrando uma grande evasão escolar.

O curso conta com uma equipe que tem 1 coordenador geral; 1 coordenador pedagógico; 1 professor orientador; 64 professores; 3 técnicos de apoio e 3 monitores. As aulas são realizadas nos finais de semana, no núcleo do IFMA, que fica na sede do município, sendo um local de fácil acessibilidade, no centro da sede do município (Figura 2). Nos fins de semana, os alunos chegam de seus assentamentos, (há alunos que moram na sede também), e se alojam no núcleo do IFMA, assim como alguns professores.

O espaço físico do IFMA no município de Arame, onde se realiza o curso de Agroecologia/EJA, é composto por um prédio térreo, que dispõe de 04 salas de aulas (Figura 3), 01 sala de Informática, que também funciona como biblioteca, (Figura 3), 02 dormitórios para alunos (masculino e feminino) e 02 dormitório para professores (masculino e feminino) (Figura 4), espaço para refeições e lanches. As instalações do prédio são bem conservadas, arejadas e iluminadas, onde os alunos e professores recebem alimentação e transporte.

¹⁵ Até o último dia de observação o Curso ainda estava em andamento, faltando ainda dois anos para a sua conclusão

Figura 2 - Núcleo do IFMA no município de Arame



Fonte: Costa, 2016.

Figura 3 - Sala de aula (A) e sala de Informática/biblioteca (B)



Fonte: Costa, 2016.

Figura 4 - Dormitórios para alunos (A) e para professores (B)



Fonte: Costa, 2016.

O projeto do Curso Técnico em Agroecologia do IFMA apresenta os seguintes objetivos:

- Implantar o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroecologia, na forma integrada ao Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, abrangendo o município de Arame;
- Formar profissionais habilitados para o exercício profissional de atividades inerentes ao Técnico em Agroecologia;
- Contribuir para o desenvolvimento de um meio ambiente conservado em áreas de assentamento do Estado do Maranhão, através da Formação Profissional de Jovens e Adultos com habilitação em Agroecologia;
- Formar jovens e adultos assentados como técnicos em nível médio para o desenvolvimento de uma agricultura e pecuária sustentável nas áreas de assentamento;
- Ampliar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho através da capacitação profissional em nível técnico;
- Contribuir para a melhoria das condições de vida de jovens e adultos assentados através da oferta de uma educação de qualidade (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2011, p.1 3).

O profissional técnico de nível médio em Agroecologia, segundo (PIRES, 2012, p. 26) “[...] apresenta conexões, no debate social atual, com a agricultura orgânica, a agricultura familiar, o ambientalismo, sistemas tradicionais de produção, agroflorestas e com o desenvolvimento sustentável”.

As áreas de atuação do técnico em Agronomia são estabelecidas pelo projeto do curso:

- O técnico em agroecologia pode atuar como autônomo em empresas ou órgãos públicos de pesquisa em extensão rural, assim como cooperativas e bancos, como também apresentar as seguintes competências profissionais gerais exigidas para o técnico da área:
- Elaborar e desenvolver projetos voltados para a agricultura familiar;
 - Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos;
 - Planejar e acompanhar plantios e criações;
 - Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos;
 - Cuidar do reflorestamento;
 - Cuidar da arborização das cidades e municípios;
 - Produzir laudos para tais fins;
 - [...]
 - Desenvolver hábitos, atitudes e significações baseadas na formação ética na perspectiva de seu crescimento pessoal, das relações interpessoais para o exercício da cidadania e da transformação da realidade (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2011, p.15).

Do ponto de vista pedagógico, o curso técnico em Agroecologia destaca uma relação muito importante entre Educação e Trabalho. Para tanto, essa educação deve apresentar uma visão bem ampla no tocante a todas às dimensões da vida humana, e não somente para atender as necessidades do mercado.

Assim, percebeu-se na pesquisa que a Educação profissional, integrada à Educação básica, objetiva formar o aluno como cidadão e técnico, oferecendo os saberes técnicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada, olhando para esse aluno como ser humano que está inserido dentro de uma sociedade.

O movimento social do campo destaca que a juventude, necessita ser prioridade, uma vez que deve-se atender de forma simultânea, articulada e equilibrada tanto as exigências de uma formação humana integral a que estes sujeitos jovens têm direito, e próprias a seu ciclo etário, como também as demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica, seja pela sua participação nos processos produtivos e nas alternativas de geração de renda, seja ajudando a dinamizar a vida cultural dos assentamentos ou assumindo tarefas ou funções políticas ligada à militância no Movimento Social (MST, 2006, p.15).

Observou-se ainda que organização curricular do Curso Técnico em Agroecologia está contextualizada com a realidade da vida do campo, mas também embasada em conhecimentos científicos, conforme-se pode observar na Matriz Curricular (ANEXO A), e não se adequando à realidade urbana.

O técnico de Agroecologia possui o importante papel de direcionar agricultores e pecuaristas, na melhor forma de manejo de suas atividades, intervindo na plantação de lavouras, criação de gado e outros animais, a fim de formular e aplicar técnicas que tragam subsistência, desenvolvimento social e econômicos aos envolvidos, mas preservem também os recursos naturais desses espaços, como solo, água, ar, flora e fauna, visando, desta forma, um desenvolvimento sustentável.

O currículo do Curso Técnico em Agroecologia é pautado na realidade do campo, como um espaço de experiências humanas, culturais, políticas e éticas, não afastando; portanto, a realidade dos alunos, assim como não aplicando uma metodologia utilizada no ambiente urbano, ou da Educação básica formal, cujos novos ensinamentos disponibilizados no transcorrer do curso pretendem melhorar esta realidade, utilizando os aprendizados na própria comunidade, buscando o desenvolvimento consciente desse território, onde os alunos, com sua formação técnicas, serão os precursores desses aprendizados, na melhoria inicial da agricultura familiar.

Para Sacristán (2000), o currículo é uma expressão de determinadas práticas pedagógicas a qual torna a realidade da escola muito além de conteúdo. A partir dessa perspectiva, podemos pensar um currículo dentro da realidade do campo, que dialogue com os conhecimentos científicos e os processos de formação

humana.

Por isso, utiliza-se no Curso Técnico de Agroecologia como metodologia, a Pedagogia da Alternância, pelo qual se prioriza a ação-reflexão-ação, ou teoria-prática-teoria. A Pedagogia da Alternância consiste em entender que a vida no campo também ensina. Por esse motivo, esse método consiste em dividir as atividades realizadas no Curso em tempo- escola, e tempo-comunidade.

O primeiro tempo denominado de tempo-escola se efetiva a partir de atividades em sala de aula (Figura 5). Como o Curso Técnico em Agroecologia do PRONERA-IFMA se constitui em ensino médio integrado à Educação profissional na modalidade Educação de jovens e adultos, os conteúdos das disciplinas da matriz curricular, são a nível de Ensino médio e técnico (assuntos específicos voltados para a área de agroecologia). Esse tempo tem de perfazer um total de 70% da carga horária prevista para o curso.

Figura 5 – Alunos na sala de aula, do Curso Técnico em Agroecologia do PRONERA-IFMA- Arame



Fonte: Costa, 2016.

Quanto ao segundo tempo, o tempo-comunidade destina-se às atividades que vão ser realizadas a partir da contextualização dos assuntos trabalhados no primeiro tempo, com sua realidade. Quando retornam para casa, os alunos deverão desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas e pomares (Figura 6). Esse tempo deverá perfazer um total de 30% da carga horária do curso.

Figura 6 - Aluno realizando atividade em seu assentamento



Fonte: Costa, 2016.

O processo de aprendizagem envolve uma pedagogia interativa, que conta com a participação de todos na construção do conhecimento, utilizando-se de uma metodologia participativa.

Portanto, os ensinamentos do curso não ocorrem somente em sala de aula, estando em conformidade com o que estabelece a Educação do Campo. Esta, de acordo com Cordeiro et al. (2010), utiliza o espaço da escola como um lugar de convergência de informações, de experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva camponesa, assim como suas práticas educativas extrapolam o espaço físico do ambiente escolar, não se restringindo à sala de aula, com a transmissão de conteúdos fragmentados, mas assumindo o movimento da alternância de tempos e espaços, no próprio ambiente dos alunos, por meio do permanente diálogo com esses sujeitos do campo, suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, suas lutas etc., construindo a produção de conhecimentos, a fim de fundamentar uma matriz produtiva camponesa.

O Curso Técnico em Agroecologia Integrado à EJA-Ensino Médio, do IFMA, materializa os aprendizados fornecidos em sala de aula, por meio de uma aplicabilidade prática em atividades realizadas na própria comunidade dos alunos, ou seja, procura garantir a sua formação escolar na educação básica, mas também

a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, com a aplicação da teoria em práticas realizadas nos assentamentos dos alunos, a fim de conceder-lhes a habilitação profissional (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2011).

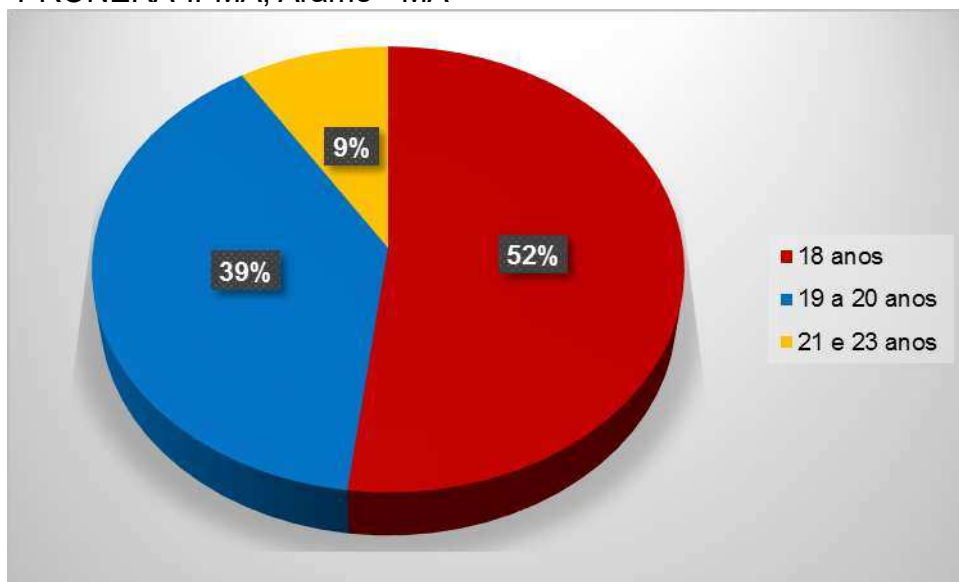
O emprego dos conhecimentos teóricos em atividades de plantio ou criação de animais permite uma análise constante da construção dos saberes e das experiências consolidadas. Desta forma, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização passam a ser adotados na organização curricular, expandindo as diversas possibilidades de interação entre as disciplinas e áreas. Favorece a aplicabilidade do conhecimento com as experiências cotidianas, oportunizando a e esses alunos ressignificar o aprendido, assim como fazer a ponte entre teoria e prática, contextualizando o aprendizado, tirando o aluno da condição de expectador passivo, para que o mesmo atue em seu assentamento por meio dos ensinamentos recebidos (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2011).

A Educação profissional integrada à Educação básica tem como objetivo formar o aluno além de técnico, um cidadão. Contudo, ele necessita adquirir, por via escolarizada, os conhecimentos técnicos e históricos-sociais, cooperando, assim, para uma vida mais justa e sustentável.

O MST visa especialmente à união entre o trabalho manual e o intelectual, rompendo com a separação imposta pela sociedade de classe. A escola, historicamente constituída como um espaço de trabalho intelectual foi por excelência destinada às elites. Na escola proposta pelo Movimento, ambas as formas de trabalho devem estar presentes e interligadas. A escola é o lugar de trabalho e estudo deve ter por base o trabalho (DALMAGRO, 2011, p.48)

Mas quem é esse aluno que participa do PRONERA-IFMA? No tocante à faixa etária, prevalece a faixa etária de 18 anos (52%), seguida de 19 a 20 anos (39%) e de 21 e 23 anos (9%), predominando portanto, os jovens filhos dos assentados no referido curso, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Faixa etária dos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame - MA



A faixa etária dos alunos encontra-se em concordância com o que prevê o PRONERA, para a Educação de Jovens e Adultos, nível médio concomitante com técnico profissionalizante e técnico profissionalizante, que deve ser ofertada somente para os maiores de dezoito anos (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2016).

Esses alunos, conforme menciona o Parecer CNE/CEB 11/2000, são diferentes daqueles que frequentam a Educação básica adequada à sua faixa etária:

São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural [...]. (BRASIL, 2000, p. 33-34).

Percebe-se que os alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, modalidade EJA, nível médio concomitante com técnico profissionalizante, possuem experiências de vida, com conhecimentos variados decorrentes de fatos vivenciados na sua comunidade, com valores e costumes enraizados. Assim, esses indivíduos não são mais crianças ou adolescentes: eles já trabalham e possuem conhecimentos arraigados advindos de seu cotidiano, os quais precisam ser ouvidos na construção de um novo conhecimento.

O jovem que vive no ambiente rural, ao procurar escolaridade e

profissionalização, visa conquistar a sua visibilidade e participação qualificada no campo. Esse aluno deve ser ouvido em seus conhecimentos, ter respeitada a sua cultura e identidade, além de se valorizar suas instâncias coletivas, suas organizações associativas, ou seja: consideradas as suas particularidades e diversidades. Os aprendizados fornecidos pela Educação do Campo precisam produzir conhecimento, por meio de tecnologias que subsidiem a formação desses indivíduos, mas também devem propiciar o desenvolvimento territorial da comunidade rural, propiciando a autonomia, solidariedade, Justiça, além de responsabilidade sócioespacial, econômica, política, cultural e ambiental (ESMERALDO et al., 2010; CORDEIRO et al., 2010).

Os alunos, tudo em vista a qualificação ofertada pelo PRONERA-IFMA, possuem a possibilidade de ter sua permanência no campo, uma vez que não precisam sair de sua realidade para ir em busca dessa mesma qualificação na área urbana. Desmistificam a ideia de que é no espaço urbano que se encontram as possibilidades de uma Educação de qualidade e oportunidades de escolarização.

A falta de perspectiva dos alunos em relação a uma oportunidade de formação, que possa atender a suas necessidades, resulta na saída de muitos jovens e adultos do campo para a cidade em busca de melhores oportunidades.

A educação do campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano [...] campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural (CALDART, 2000, p.5).

A Educação profissional não somente capacita os trabalhadores tecnicamente, mas os transforma em cidadãos conscientes de sua realidade e de seu espaço, o que lhes garante além, de educação que prepara para a geração de emprego e renda, uma educação que prepara para a formação humana, ou seja, uma formação que repercute tanto nas relações sociais, quanto nas relações produtivas.

À medida que a Educação profissional realizada pelo PRONERA-IFMA, desenvolve atividades profissionalizantes para seus alunos, visando uma melhor qualificação para eles, acaba contribuindo para o desenvolvimento de sua comunidade.

Silva (2005 apud CORDEIRO et al., 2010, p. 51) refere que o desenvolvimento se constitui em uma ação cultural associado às capacidades

criativas e criadoras dos seres humanos para a realização de desejos ou satisfação de necessidades, que ocorre:

[...] em um processo contínuo e construtivo, como um desabrochar cultural a partir das experimentações (empíricas) e abstrações (capacidade de ir além da realidade material ou imediata) que geram o acúmulo de conhecimentos nas suas diversas formas (saber popular, ciência e tecnologias). [...] O desenvolvimento é um processo de transformação das relações sociais, culturais e produtivas. Trata-se de uma dinâmica que pode ou não ser harmoniosa. A ideia de mudança, de revolução, é a base do desenvolvimento, pois expressa a constante busca ou início uma nova realidade desejada. [...] O desenvolvimento expressa uma construção societária. As sociedades humanas surgem na medida em que se transformam as relações entre as pessoas, justificando ou possibilitando formas sociais de proximidade ou de distanciamento [...] esforços culturais, econômicos, sociais e políticos devem ser subordinados à finalidade do desenvolvimento: a melhoria da qualidade de vida. É sob esse aspecto que uma sociedade se aproxima ou se distancia do desenvolvimento.

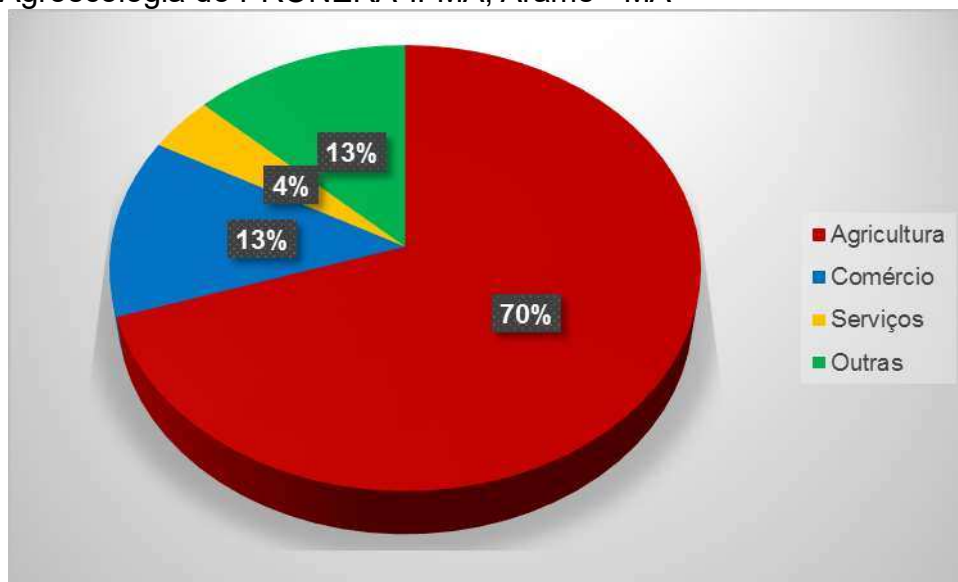
Portanto, o desenvolvimento visa a melhoria da qualidade de vida dos assentados, tanto no sentido cultural como socioeconômico, ou seja: verificando as necessidades socioespaciais, promovendo estratégias para suas melhorias. Neste sentido, a Educação¹⁶ se constitui em importante instrumento, pois escolariza e qualifica os indivíduos, com conhecimentos que podem ser utilizados em sua própria comunidade, cujo Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA tem a função de propiciar esse desenvolvimento, com aprendizados baseados na sustentabilidade, com técnicas que permitirão implantar/aprimorar formas de sustento e subsistência, beneficiando os assentamentos, assim como o próprio município.

Os alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA estão em desvantagem em relação aos alunos da área urbana, em relação à escolaridade, frequência escolar, e em termos financeiros, visto que o alunado da área urbana apresenta um rendimento mensal maior que os alunos do campo.

Embora o comércio seja a atividade predominante no município de Arame, no tocante à atividade desenvolvida pelos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, a Agricultura é a principal atividade que eles desenvolvem (70%), seguida pelo comércio (13%) e outras atividades (13%), conforme se observa no Gráfico 3.

¹⁶ Não há que se esquecer das 3 funções da escola: social (as classes sociais); antropológica (a cultura); pedagógica (transmissão).

Gráfico 3 - Atividades desenvolvidas pelos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame - MA



O Curso Técnico de Agroecologia/EJA do PRONERA-IFMA, encontra-se, portanto, em conformidade com a atividade desenvolvidas pelos alunos, que podem promover o desenvolvimento do assentamento a que pertencem com os ensinamentos proporcionados em sala de aula e ambiente externo, aplicando esses aprendizados nos próprios locais que residem, embasando-se na sustentabilidade. Silva (2005 apud CORDEIRO et al., 2010, p. 51-52) discorre que:

A sustentabilidade do desenvolvimento tem por base a transformação das relações entre as pessoas e a natureza, buscando a harmonia entre o bem-estar do ser humano e do meio ambiente. Expressa o compromisso com a manutenção de todas as formas de vida no planeta, no presente e no futuro. [...] Essa transformação tem por base uma consciência ecológica, uma concepção sistêmica de uma realidade que é complexa: o reconhecimento da unidade da vida no planeta Terra e da importância da diversidade dos seres vivos. [...] A sustentabilidade é expressa nas diversas dimensões do desenvolvimento, indo além da dimensão ambiental social (requer a vida de qualidade para todas as pessoas), cultural (respeito à diversidade e pluralismo de culturas), política (processo contínuo e participativo de conquista da cidadania e do direito de transformação da realidade) e econômica (construção de novas dinâmicas de produção e de redistribuição social das riquezas).

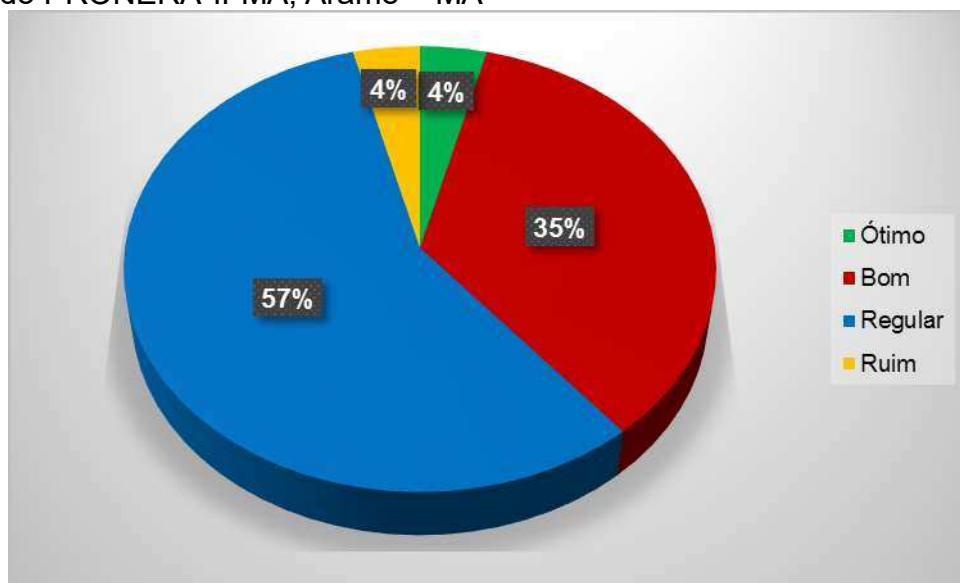
O desenvolvimento deve, assim, buscar a satisfação social e econômica dos assentados, por meio de atividades que eles possam aplicar no campo, aproveitando a terra, conhecimentos preexistentes, assim como técnicas disponibilizadas pelos professores do curso técnico de Agroecologia, a fim de proporcionar aos mesmos uma melhoria de vida, mas sem esquecer da proteção ao meio ambiente, pois ele é quem fornece os recursos para o desenvolvimento de

suas atividades.

Esse desenvolvimento deve ainda considerar os próprios movimentos sociais existentes no campo, os quais possibilitaram o acesso à terra, assim como a direitos sociais por meio de Políticas Públicas, neste contexto, faz-se relevante ainda a solidariedade, onde os futuros técnico necessitam expandir seus conhecimentos a outros assentados, promovendo uma melhoria na agricultura familiar e outras atividades do campo, para que esse desenvolvimento possa também alcançar essas pessoas e o território onde residem.

Quanto ao nível de instrução e o acesso à educação das pessoas que moram nos seus assentamentos, apesar de obrigatório por lei, ainda muitas crianças, jovens e adultos não frequentam escola. De acordo com a classificação dos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA, o nível educacional dos assentados prevalente é regular (57%), seguido de bom (35%), conforme apontado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Classificação do nível educacional dos moradores do assentamento, de acordo com os alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA



Assim, acontece uma baixa escolarização de jovens e adultos que moram no campo, muitas vezes em decorrência da falta de uma oferta de Educação de qualidade que atenda aos anseios e desejos para esses povos que muitas vezes ficam esquecidos.

Sabe-se que o campo é um espaço rico e diversificado, que tem suas particularidades e que produz e é produtor de cultura. Constitui-se, portanto, um

espaço significativo capaz de construir democracia, ao transformar-se em um lugar não apenas de lutas pelo direito à terra, mas também de Educação, Saúde e direitos políticos. Assim,

A EJA em síntese trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais, como raça/etnia, gênero, entre outros, Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados e trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2006, p, 6).

Dessa forma, analisou-se a grande necessidade de promover inclusão social e a qualificação para os jovens e adultos do campo. Sendo necessário então, proporcionar condições para que se possa ter acesso a melhores condições de vida, ser um cidadão consciente de seu espaço e direitos, a fim de criar condições para uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, observa-se que o Curso técnico em Agroecologia é uma importante oportunidade para que jovens e adultos possam retornar à escola, garantindo seus direitos e se qualificando profissionalmente, uma vez que ao término do Curso o aluno sairá com o diploma de Ensino médio e de técnico em agroecologia. Destarte, nota-se que a Educação é um instrumento muito importante, no que se refere à permanência no campo desses jovens e adultos, valorizando sua cultura e tradição, respeitando seus direitos e seus limites. Essa oportunidade de qualificação permite novas possibilidades para esse jovem dentro de sua comunidade.

Em relação à percepção do aluno, no que diz respeito aonde ele está desenvolvendo a atividades que aprende no curso, com fulcro no Gráfico 5, que de alguma forma todas as capacidades de aplicação do que se aprende no Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA estão sendo alcançadas.

Gráfico 5 – Aplicação dos conhecimentos do curso em atividades para o desenvolvimento do assentamento, pelos alunos do Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, Arame – MA



Entende-se que o Curso Técnico em Agroecologia, posto em prática pelo PRONERA-IFMA no município de Arame, é uma oportunidade de permitir a inserção desses jovens e adultos no mundo do trabalho, promovendo melhoria na qualidade de vida e da autoestima no que se refere à escolaridade, por meio da certificação no âmbito de uma área que está intimamente relacionada com a sua vida no campo, com a aplicação prática dos aprendizados fornecidos pelo curso, na própria comunidade em que moram, propiciando a subsistência de sua família, por meio de uma produção agrícola sustentável, assim como promovendo o desenvolvimento futuro da agricultura familiar, além, é claro, de ensinar escolaridade e profissionalização a estes jovens assentados.

Caporal (2008) refere que a Agricultura baseada nos princípios da Agroecologia vai além da não utilização de agrotóxicos ou fertilizantes químicos de síntese em seu processo produtivo, pela substituição de insumos químicos convencionais por insumos alternativos, ou orgânicos. Esse tipo de agricultura vai além, pois procura levar a conscientização de que a simples substituição de agroquímicos por adubos orgânicos mal manejados pode não ser solução, pois poderá inclusive vir a ser a causa de outro tipo de contaminação, pois há necessidade de conhecimento para este manejo, para não provocar efeito adverso sobre a qualidade das plantas, a susceptibilidade às pragas e a contaminação ambiental, haja vista o uso inadequado dos materiais orgânicos, seja por excesso, seja por aplicação fora de época, seja por ambos motivos, poderá criar um curto-

circuito ou mesmo limitará o desenvolvimento e o funcionamento dos ciclos naturais, prejudicando desta forma, o plantio e o meio ambiente.

Portanto, os ensinamentos teóricos e práticos do curso proporcionam o acompanhamento de técnicas ministradas em sala de aula, permitindo a aplicabilidade efetiva dos conhecimentos na agricultura, a fim de não prejudicar o meio ambiente, por meio da correta aplicação dos aprendizados recebidos pelos alunos.

Ao serem questionados se o curso ofertado pelo PRONERA-IFMA estava contribuindo para o desenvolvimento das atividades voltadas para a atividade dos alunos no campo. Eles concordaram plenamente (100%), afirmando que a referida função está sendo cumprida pelo curso.

No questionamento realizado se as atividades do curso estavam-lhes despertando o interesse contribuindo para melhoria de sua aprendizagem, os alunos também foram unânimes (100%). Afirmaram que esse benefício está sendo proporcionado pelo curso.

Percebeu-se que, mesmo não tendo findado o curso, os alunos concordam plenamente que a sua participação no mesmo está proporcionando uma aplicabilidade prática dos aprendizados em sua vida, com melhorias visíveis na subsistência de suas famílias e uso correto do solo, além de garantir a eles uma educação de qualidade, contribuindo para sua formação humana, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, bem como a emancipação humana.

Tendo em vista sentir de perto quais os resultados observados na comunidade em decorrência da implantação do PRONERA-IFMA no município de Arame, foi pedido a alunos do Curso Técnico em Agroecologia que escrevessem sobre o que eles têm observado ao longo do curso. Nesse primeiro momento, destacam-se relatos¹⁷ de alguns alunos, os quais tiveram seus nomes originais reservados, e as respostas transcritas sem correções.

Nos relatos dos alunos, evidenciaram-se as seguintes falas:

*Antes da implantação do PRONERA a população/comunidade não tinha o conhecimento específico em relação a produção agrícola, com a implantação a comunidade está aprofundando os conhecimentos (PAULA, 18 anos).
Já observa-se melhorias na forma de plantio e preservação do*

¹⁷ A pesquisa foi realizada no ano de 2014. O relato foi mantido sem correções ortográficas e coletado através de questionário. (APÊNDICE B).

ambiente, o manejo do solo se tornou mais fácil, pelo conhecimento obtido no programa (ALICE, 25 anos).

Nos ajuda a fazer uma horta comunitária e na produção de alimentos orgânicos, que mais na frente podemos pensar em vender na feira da cidade o excedente se houver (PAULO, 19 anos).

Melhorou um pouco os cuidados com o meio ambiente o número de plantações veio crescendo nos últimos meses e melhorou bastante o manejo com hortas e culturas agrícolas (CATIANE, 23 anos).

O cuidado com as práticas que agredem o meio ambiente nas culturas, e tipo de plantio feito nos assentamentos, e nova forma de ver o meio ambiente em que vivemos (CARLOS, 21 anos.).

A implantação do PRONERA, despertou a curiosidade dos pequenos produtores rurais sobre as novas maneiras de plantio (JOÃO, 22 anos).

A conscientização da juventude em relação à poluição e meio ambiente (JOSÉ, 19 anos).

Com base nos relatos dos alunos, observa-se que estão aplicando os ensinamentos do curso em seu assentamento, preocupando-se principalmente com o meio ambiente, com técnicas que não o agredam, assim como melhorar o plantio, pois esta é uma proposta do curso. Nas hortas comunitárias, procuram envolver seus familiares e assentados nesse projeto, a fim de garantirem a sua alimentação, todavia, vislumbram futuramente comercializar estes produtos.

Destacam-se ainda em suas falas a preocupação em se tornarem difusores do conhecimento para a comunidade, a fim de realmente verem efetivados os ensinamentos do curso, conforme os seguintes depoimentos:

Os resultados só podem ser úteis, a partir do momento que passarmos nosso conhecimento para os demais, pois assim melhoraria a situação financeira dos pequenos agricultores, que não precisariam sair do campo, para a cidade em busca de melhores condições de vida (JOANA, 18 anos).

Os resultados só podem ser obtidos se caso sejam repassados para a comunidade, porém, já se observa melhorias na forma de plantio e preservação do ambiente, o manejo do solo se tornou mais fácil, pelo conhecimento obtido no programa (CLEIDE, 18 anos).

Para os alunos, a efetivação do conhecimento ocorrerá mediante a difusão dos aprendizados proporcionados pelo curso na sua comunidade, que possibilitará mudanças no plantio e o reconhecimento da importância da preservação ambiental, trazendo desenvolvimento ao assentamento, tanto financeiro como social, ajudando a promover, desta forma, a fixação dos assentados ao campo.

Hernandez e Araújo (2010, p. 325) enfatizam que a formação disponibilizada pelo curso técnico do PRONERA se constitui em uma importante ferramenta de intervenção articulada à Política de Reforma Agrária, pois, de acordo com as autoras “[...] contribui para enraizar o homem no campo, privilegiando a aprendizagem que valoriza a cultura e o cotidiano rural de jovens e adultos, (re) construindo suas identidades e fortalecendo o reconhecimento do campo como lugar de vida e trabalho”.

Lima, Pires e Botelho (2010) enfatizam que uma educação para ser adequada ao desenvolvimento rural, deverá procurar possibilitar processos educativos para os agricultores de base familiar, visando promover a sua permanência no campo com qualidade de vida. Assim, na Educação do Campo, busca-se um modelo de agricultura que seja inclusiva, a qual permita ampliar os postos de trabalho, aumente as oportunidades do desenvolvimento das pessoas, assim como das comunidades, além de avançar na produção e na produtividade centradas, visando uma vida mais digna para todos e também que respeite os limites da natureza, cuja assistência técnica e a extensão rural numa abordagem educativa tornem-se grandes aliadas, com conhecimentos adquiridos em situações pedagógicas, com a base educativa nas práticas realizadas no contexto da agricultura familiar, portanto, um processo dialético, que alterna tempo na comunidade com o tempo na escola

A Educação do Campo, portanto, começa a atingir um de seus objetivos entre os alunos assentados, isto é, propiciar o uso consciente da terra, buscando o seu desenvolvimento, assim como promover a autonomia às famílias que habitam no ambiente rural, com ensinamentos que propiciem a sua subsistência, conforme observado na implementação dos conhecimentos do Curso Técnico de Agroecologia concomitante com a EJA, do PRONERA-IFMA, que está possibilitando novos conhecimentos de agricultura, com plantio de frutas e verduras nos próprios povoados (Figura 7 e 8).

Figura 7 – Hortas plantadas pelos alunos nos assentamentos



Fonte: Costa, 2016

A aplicação dos ensinamentos do curso Técnico de Agroecologia permite um acompanhamento pelos professores do plantio realizado pelos alunos em suas hortas comunitárias, permitindo-lhes tirarem dúvidas, conhecerem técnicas agrícolas a serem utilizadas especificamente no solo de seu território, evitando os adubos químicos, com a utilização correta dos materiais orgânicos, aproveitando no próprio local materiais necessários ao manejo agrícola, evitando a devastação desnecessária, cuidando do solo, procurando manter os ecossistemas.

Percebe-se que a aplicabilidade prática do curso Técnico de Agroecologia ofertado pelo PRONERA/IFMA, demonstra, que: “Aprender fazendo, agindo, experimentando, e o modo mais natural, intuitivo e fácil de aprender. Trata-se de mais que uma estratégia fundamental de aprendizagem: é o modo de ver o ser humano que aprende” (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2011, p. 21).

Os resultados encontrados nas hortas, demonstra a aplicabilidade prática dos conhecimentos ofertados no curso, onde alunos procuram desmatar o mínimo possível, agregando as hortas ao ambiente encontrado, escolhendo verduras e

legumes, que são mais utilizados em seu consumo, e não utilizando insumos químicos. Usam os recursos que a natureza oferece para a adubação e combate a pragas.

O Desenvolvimento Sustentável é um objetivo do PRONERA, com o intuito de proporcionar aos assentados ensinamentos que os impulsionem novas experiências nas áreas conquistadas pela reforma agrária, motivando-os a deixarem para trás o uso de defensivos e adubos químicos, a devastação de florestas e a compra de alimentos na cidade, organizando o processo de trabalho no campo, por meio da cooperação, como o exemplo das hortas comunitárias, que possam propiciar a elevação da produtividade social do trabalho, além do melhor aproveitamento dos meios de produção, baseando-se nos princípios da Agroecologia, contrapondo o paradigma tecnológico (HERNANDEZ; ARAÚJO, 2010).

Figura 8 – Colheita de frutas e verduras nos assentamentos



Fonte: Costa, 2016.

A produção das hortas inicialmente está sendo utilizada para consumo próprio pelas famílias dos assentados, servindo como subsistência para as mesmas,

assim como realizam a troca dos produtos excedentes, beneficiando outras famílias. Em uma prospecção futura pretendem comercializar esses produtos. Então desenvolvimento intelectual e moral desses alunos ocorre de forma gradativa, conforme os próprios ensinamentos da Agroecologia.

Siliprandi (2015, p. 142) menciona que:

Para os defensores da agroecologia, o aumento da produtividade e da lucratividade não pode ser o objetivo principal da produção agrícola; em primeiro lugar, é preciso garantir a sobrevivência digna das pessoas que vivem dessas atividades (da agricultura, do extrativismo, da coleta, da pesca artesanal, etc.), assim como a sobrevivência do planeta, pelo uso de técnicas de manejo sustentável dos recursos e de conservação da biodiversidade.

Cabe comentar que o Curso de Agroecologia do PRONERA-IFMA, oferta aulas sobre criação, todavia a aplicabilidade prática maior está sendo para a plantação de frutas e verduras, pois a agricultura é a principal ocupação dos povoados, visando, portanto, a agricultura familiar, onde o próprio IFMA faz a doação de semente aos seus alunos, a fim de implementarem os ensinamentos na prática em sua própria comunidade, o que de início e, em uma prospecção futura, estão proporcionando benefícios aos assentados.

Em relação a perspectivas de atuação dos futuros técnicos em Agroecologia, a Secretária de Educação do município de Arame, Sergiane Lima de Farias Oliveira, considera que

O programa abre uma oportunidade a mais para o aluno embora, infelizmente as pessoas diretamente ligadas ao campo, como fazendeiros, os donos de fazenda, de locais assim do campo, eles ainda não tem o pensamento de valorizar o trabalho daquele técnico, a possibilidade é pequena, mais com o tempo esperamos aí que tendo essa mão de obra valorizada que isso venha a melhorar, mais por enquanto não é muito boa, mas tendo a pessoa e eles vão mostrar seu desempenho, o que eles podem fazer, a capacidade que eles tem, eu acredito que venha a melhorar.

Estes assentamentos permitem que as famílias se reorganizem de acordo com seu modo de vida. Suas lutas sociais são expressas com discursos, falas, gestos, expressões culturais e organização internas de características singulares.

Com todos esses arcabouços teórico e prático adquiridos no programa oferecido pelo IFMA, através de práticas educativas e das disciplinas ofertadas voltadas para uma visão de mercado, como, por exemplo, associativismo, cooperativismo, linha de produção artesanal e administração rural, pode-se pensar além.

No caso específico do curso Técnico de Agroecologia concomitante com a EJA, ele está formando profissionais, que no futuro próximo poderão, por meio da profissionalização recebida, tornarem-se agentes de desenvolvimento. De acordo com Caporal (2008), promoverão agriculturas mais sustentáveis, baseadas nas dimensões ecológicas, econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas da sustentabilidade, por meio de metodologias participativas, que garanta o acesso aos direitos básicos de cidadania, além do respeito às diferenças culturais, de gênero, raça, etnia), com a consideração dos valores e visões de mundo entre os diferentes grupos sociais e suas relações com a natureza, implantando uma nova visão de economia, a qual não privilegie apenas o aumento de produção e produtividade de cultivos e criações isoladas, mas que busque a produtividade total dos sistemas, privilegiando e fortalecendo as agriculturas camponesas, as agriculturas indígenas e as agriculturas familiares, entre outras, contrapondo as agriculturas de base química e mecânica.

Havendo interesse do município, e Políticas Públicas voltadas para agricultura familiar e Reforma agrária, pode-se pensar na implantação dos programas que priorizem o investimento produtivo nos assentamentos como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), gerando uma dinamização e fortalecimento do campesinato que se encontra marginalizado do acesso ao mercado, criando empregos e gerando renda para os futuros técnicos em Agroecologia.

A aplicabilidade prática dos ensinamentos do curso Técnico de Agroecologia/EJA permitirá, portanto, o desenvolvimento do território em que habitam os assentados e consequente desenvolvimento do município, trazendo modo de subsistência às famílias, diminuindo a pobreza, mas também aumentando futuramente a produção agrícola, fortalecendo a agricultura familiar de forma consciente e sustentável, utilizando os recursos naturais ofertados, mas não degradando o meio ambiente.

Dessa forma, a Educação do Campo pode ser entendida como espaço de ações educativas que se fundamentam nas práticas sociais que olham esse aluno como ser de conhecimento, de valores, de habilidades, de sentimentos, que possui um modo de ser, produzir e de se relacionar com a terra. A escola não é somente um lugar e aprendizagem técnica da área do curso; é, sobretudo, um lócus que torna esse aluno um cidadão.

A vida no campo está diretamente relacionada com o trabalho, pois considera o labor como produção material e cultural da existência humana, neste sentido afirma Oliveira (2006, p. 27):

[...] pela educação o indivíduo é integrado à cultura e à sociedade existente, mas simultaneamente a educação possibilita a intervenção do ser humano no processo de mudança social. Assim, a educação é contraditória, conservação (do saber e da cultura adquirida) e criação (negação e superação do saber e cultura existente).

Observou-se, ainda que, em se tratando da educação de jovens e adultos, é necessário trabalhar com flexibilidade, principalmente em relação aos horários, como também aos conteúdos ministrados. Cumpre lembrar que o foco da pesquisa se refere ao processo de aprendizagem, e no escopo da prática educativa se centraliza no aluno. Porém, tem-se ciência de que esse mesmo processo educativo também se estabelece a partir do ensino, o que não desmerece esse último.

No que se refere à evasão escolar observada no curso (no início contava-se com 240 alunos) passando na atualidade a 70, notou-se que é necessária uma metodologia que facilite a aprendizagem do aluno, com propostas de atividades, ou projetos que os mantenham motivados e atuantes.

Hernandez e Araújo (2010, p. 323) discorreram sobre os prejuízos da evasão escolar no PRONERA:

A descontinuidade da realização do curso, além da perda para a construção de conhecimento do aluno, também apresenta outra grande implicação, a desvalorização do Programa e dos cursos por ele implementados entre os assentados e as entidades parceiras, em particular as instituições de ensino superior.

No caso do curso Técnico de Agroecologia, que agrega concomitantemente a EJA com o ensino profissionalizante, o trabalho excessivo dos alunos também pode ser apontado como uma dificuldade para continuar frequentando o curso, pois os educandos, que se constituem de pessoas a partir de 18 anos, não tendo limite de idade para ingressar nessa etapa escolar, constituem-se em sua maioria de trabalhadores. Ao (re)ingressarem nas instituições escolares buscam em sua maior parte agregar o estudo com o trabalho, desenvolvendo, conforme visto, uma árdua rotina de trabalho na Agricultura, onde são obrigados a laborar para ajudar na renda familiar e no próprio sustento, levando-os ainda a se deslocarem do assentamento ao local do curso, chegando muitas vezes exaustos, o que prejudica sua atenção diante dos assuntos ministrados, o que pode causar a

desmotivação dos mesmos em sala de aula e consequente abandono do curso.

Uma alternativa para essa proposta seria a utilização de temas geradores, que ajudariam bastante no trabalho pedagógico, uma vez que o tema gerador aproxima o aluno da sua realidade com o conhecimento necessário para sua formação. Os temas geradores são um dos métodos mais conhecidos para trabalhar a educação de jovens e adultos. Dentro da perspectiva freireana, o uso dos temas geradores como metodologia sinaliza para uma abertura ao diálogo. Para Freire (1987, p. 124), os temas geradores “[...] contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em tanto outros temas, que por sua vez, provocam tarefas e que devem ser cumpridas”.

O docente tem a tarefa de captar os sentidos da imaginação do aluno, permitindo ainda um momento de escuta, na medida em que é imprescindível, no diálogo, propiciar esse encontro de subjetividades das vozes que falam.

É necessário evidenciar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. Sabemos que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto.

Desse modo, cabe a essa modalidade de ensino e aos profissionais que atuam nela a responsabilidade de fazer o esforço máximo a fim de proporcionar ao seu público o prazer de voltar aos estudos para se sentirem cidadãos, capazes de se descobrirem como seres portadores de potencialidades.

Na interlocução com alguns professores constatam-se que os estudantes não têm o hábito da leitura¹⁸, apresentam dificuldades de interpretação, e de trabalhar em equipe, fatos que possivelmente se deve ao tempo de afastamento da escola, à dificuldade de se reunir fora da escola, à escassez de tempo para se dedicar aos estudos e à formação precária e fragmentada vivenciada em percursos escolares anteriores. Para os educadores que atuam nesse processo,

Devemos observar que quando os professores de outras disciplinas participam do processo auxiliando e relacionando os conteúdos de sua área, os alunos conseguem entender melhor... (PROFESSOR 1).

Tenho conhecimento apenas na minha área, isso dificulta a

18 Por exemplo, os professores de Matemática afirmam que os alunos não sabem ler (e interpretar) as evidências dos problemas.

inter-relação dos saberes... (PROFESSOR 2).

Considerando-se que a docência deve apresentar características inovadoras, entende-se a necessidade de uma formação continuada que instrumentalize os professores para uma atuação diferenciada, a qual tem como objetivo a sistematização de concepções e práticas políticas, pedagógicas e metodológicas que orientem para a docência em Educação Profissional Integrada à EJA.

O MST na verdade não segue uma pedagogia: ele se constitui como sujeito pedagógico através de muitas pedagogias. E é interessante como essa novidade incomoda aos próprios educadores sem-terra. Nos cursos, fatalmente vem esta pergunta: afinal, a gente segue Paulo Freire, Makarenko, ou Vigotsky? (CALDART, 2000, p.208)

Através das experiências nas lutas sociais presenciadas pelos educandos na escola, os professores do Programa em questão devem estar em linha de frente para o desenvolvimento de processos educativos e políticos. Estes recebem o desafio de continuar com práticas educativas que além de transmitir conhecimento também investigam os processos que ampliem novos conhecimentos e estratégias educativas.

Nessa perspectiva de escolarização integrada à formação técnica na modalidade de jovens e adultos, é fundamental haver uma formação continuada, ou oficinas, cursos que possam auxiliar o docente na sua didática, como a utilização de materiais didáticos e metodologia diferenciada para esse público.

A formação do professor da EJA não deve somente ser baseada na técnica, mas também no conhecimento sobre a identidade de seus alunos, os quais se apresentam em uma grande diversidade, com vivências diferenciadas. Cabe ao professor conhecer sobre estas experiências de vida e conhecimentos já adquiridos, para poder utilizar estes aprendizados na escolha dos conteúdos em sala de aula, associando as aulas ao dia-a-dia do aluno, visando facilitar o seu entendimento diante dos assuntos ministrados. Nesse sentido, perguntou-se aos docentes se isso acontecia na instituição.

Sim, são proporcionados pela instituição onde todos são convidados, o que na verdade, quem trabalha com PROEJA deve ser convocado (PROFESSOR 1).

O professor deve ser uma pessoa com princípios e vontade de

inovar, buscar assuntos que motivem seus alunos, deve ser sempre atualizado (PROFESSOR 2).

Foram observadas ainda outras dificuldades que o Curso Técnico em Agroecologia apresenta, como acesso ao município, atraso nas diárias necessárias para o deslocamento dos professores e técnicos, dificuldade de fazer interlocução dos conteúdos com a realidade do campo, falta de formação continuada na área de Educação do campo e Educação de Jovens e Adultos para os educadores que trabalham no programa.

Quando se fala das oportunidades de formação visando o êxito do programa, a maioria dos professores sente a necessidade de preparação para atender melhor os alunos, como relata o passo abaixo:

Sugiro a todos os professores do PROEJA passarem por algum curso de formação a fim de prepará-los para encarar uma turma tão diferenciada (PROFESSOR 4).

Deve haver sempre curso de capacitação para os professores que atuam nessa modalidade de ensino, uma vez que se faz necessário material didático adequado à linguagem do aluno (PROFESSOR 5).

Portanto, o professor da Educação de Jovens e Adultos deve possuir uma formação diferenciada da educação básica regular, pois seus alunos apresentam diversidade, com identidades diferentes, não sendo mais crianças ou adolescentes, mas jovens que procuram a escolarização e no caso, também a profissionalização, para poderem ter visibilidade na sociedade, por meio do trabalho, a fim de conseguirem melhores condições de vida.

Ribeiro (2001, p. 46) considera que o professor da EJA, ao atender esse público diferenciado de alunos, deve procurar:

[...] conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. [...] o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem. O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais.

Os educadores na EJA precisam adequar-se aos seus alunos, procurando conhecer-lhes a diversidade, sua vida no campo, sua cultura, os movimentos sociais que os assistem, além, é claro, de seus conhecimentos prévios, buscando aulas participativas e motivacionais, com o intuito de propiciar aprendizados e construir conhecimentos.

O Ministério da Educação por meio do Parecer do CNE/CEB 11/2000, discorre também sobre como deve ser o professor desta modalidade de ensino, referindo que:

[...] deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Por outro lado, os alunos registram em seus relatos como principais dificuldades: ler textos¹⁹; expor com coerência e criticidade os seus argumentos e suas ideias. Seria importante perceber se, ao se apresentarem essas dificuldades, eles podem estar sentindo a necessidade de uma metodologia diferenciada.

Importa que o sujeito construa seu pensamento a partir de um encontro, um estranhamento com algo que o force a pensar, e isto poderá ser uma música, um poema, uma obra de arte, relacionado com o assunto trabalhado com o aluno. O profissional que trabalha com jovens e adultos do campo necessita considerar que eles possuem uma vivência cultural, uma identidade, cujos métodos de ensino devem ser diferenciados daqueles ministrados da educação básica formal, ou seja, para crianças e adolescentes.

Os materiais didáticos ao serem utilizados para um público de jovens a partir de 18 anos, no Ensino médio, precisam estar em conformidade com os conteúdos propostos, com uma linguagem que abranja o perfil desse sujeitos²⁰, os quais não são mais crianças, como na Educação básica regular, portanto, precisam de textos que repassem e ajudem na construção do conhecimento, acompanhando a sua faixa, além de outros recursos didáticos que os motive, visando tornar as aulas mais participativas, menos cansativas, buscando a interação de todos e levando aos

¹⁹ Fenômeno estudantil urbano (e nas melhores escolas também!) também haja vista o IDEB, o ENEM etc., os quais acusam 560 000 zeros em redação, baixa performance em Matemática, etc.

²⁰ Como se sabe, atores do processo endoculturante.

mesmos a vontade de continuar a frequentar o curso.

Um outro fator preponderante, que também diz respeito à evasão escolar se refere ao período distante entre um encontro e outro, e isto se deve ao fato da falta dos repasses de recurso provenientes do governo federal. Esse fato ocasiona o atraso para o término do curso. Há ainda o abandono, devido à necessidade urgente de inserção no mercado de trabalho, bem como devido às inúmeras reprovações nas disciplinas, ocasionando uma falta de ânimo para continuar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto nesse estudo, pode-se constatar que a Educação do Campo é um direito conquistado pelos movimentos sociais da área rural; nesse processo, a Educação do Campo passou a ser construída como um paradigma a se diferenciar da concepção de Educação Rural, arraigada no velho ruralismo pedagógico. Ela foi concebida como um direito de todos e se diferencia da educação tradicional porque é construída pelos e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo brasileiro.

A partir dessa perspectiva, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ao longo dos anos, vem ensejando um caráter diferenciado nas propostas de Educação do Campo. Essa política pública do Governo federal, executada pelo INCRA, no MDA e universidades brasileiras, vem ampliando o acesso à escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e tornou-se um importante instrumento de democratização do conhecimento, em todos os níveis da Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA), Educação profissional e Ensino superior.

No que se refere ao campo, enquanto espaço de vida, os estudos em política educacional têm contribuído para que se percebessem as estratégias de Governo para a efetivação ou não, da Educação no Brasil; o papel do Estado, do mercado, dos organismos internacionais e da sociedade organizada tendo em vista essa questão nacional, especialmente, no campo das Políticas Públicas voltadas aos assentamentos de reforma agrária, em especial no Maranhão. Nessa ótica, a luta dos movimentos sociais do campo – MST/ASSEMA/FETAEMA, em defesa sistemática da Educação do Campo, abrange sua juventude e faz com que os jovens venham construindo uma visão de mundo acerca não só da Educação, mas também da Reforma agrária. É essa visão que se captou e que contribuiu significativamente para o desvelamento da realidade apresentada nesta pesquisa de campo.

Foram analisadas as contribuições do Movimento Nacional por uma Educação no Campo com ênfase para o município de Arame-MA, atribuindo-se o mérito a esse Movimento por reunir outros movimentos e organizações sociais para pressionar o Estado na realização de Políticas Públicas para o campo, sobretudo, a

Educação pública para a classe trabalhadora da área rural, evidenciando algumas conquistas importantes no âmbito das Políticas Públicas materializadas em leis e decretos para a população camponesa.

Compreende-se que a escola, os educadores e educandos dos assentamentos, e de demais áreas de Reforma agrária, devem ser concebidos como sujeitos importantes nas estratégias de desenvolvimento sustentável do campo. Nesse sentido, é que se defende um projeto de Educação, contextualizado, orientado para a transformação social dessa realidade que, historicamente, vem enredando os trabalhadores e trabalhadoras do campo maranhense em uma única visão de educação: a dominante.

Neste estudo destacou-se ainda a importância da luta por Educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, visando à construção do novo paradigma para as escolas do campo localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária sobretudo, tendo por foco o município de Arame-MA.

O município em questão, através de uma proposta de verticalização do ensino no município, passou fornecer acesso à Educação desde o Ensino regular, até o Ensino profissionalizante, através do qual foi possível oferecer Ensino médio integrado à Educação profissional com duração de 3 anos, na modalidade PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos).

No entanto, percebe-se como a escola do campo tem sido ignorada e deixada de fora de grande parte das Políticas Públicas realizadas nos âmbitos educacionais, por isso que expressa resultados pedagógicos insuficientes, altos índices de evasão, grande número de crianças, jovens e adultos não alfabetizados. Assim, uma nova realidade surgiu, provenientes das lutas dos movimentos, de seus militantes e de pessoas que acreditam em uma Educação no campo.

Com a inserção do PRONERA, o que se pretendeu foi influir nas Políticas Públicas, melhorando assim as estruturas das escolas de assentamentos e acampamentos, aumentando o número de escolas no mesmo e, conseqüentemente, levando à sociedade uma visão de mundo.

Além disso, a experiência do PRONERA no município de Arame-MA, pôde contribuir, de maneira geral, para as Políticas de Educação direcionadas aos sujeitos da Reforma agrária. Acredita-se que estes estudos possam respaldar a relevância de uma Política Pública de Educação direcionada ao público da Reforma agrária, como o PRONERA, uma vez que ainda há um elevado índice de

analfabetismo. E que o conhecimento é uma ferramenta imprescindível que estas populações podem ter, para poderem participar e tomar as rédeas de seus projetos produtivos, acessando as demais Políticas Públicas para a Agricultura Familiar.

Foi possível perceber, na pesquisa realizada em Arame - MA, que as atividades realizadas por meio da Agroecologia começam a interferir de modo positivo na vida das pessoas, em especial quanto ao meio ambiente, uma vez que a partir desta pesquisa percebeu-se que a comunidade começa a perceber a necessidade de proteger e preservar o meio ambiente e quão valiosa é a agricultura familiar.

A proposta do PRONERA-IFMA no município pesquisado buscou sobretudo enfatizar a Educação Ambiental na forma de tema transversal com atividade prática, através do qual, periodicamente, se realizam trabalhos que buscam envolver a comunidade e a família junto à escola nas temáticas ambientais desenvolvendo os conhecimentos diversos, tanto o científico como o empírico e ações concretas envolvendo os sujeitos em um diálogo de saberes das experiências ali encontradas.

Acredita-se que a escola, em trabalho com a Educação Profissional, deve tentar realizar um trabalho que ofereça ao homem do campo uma visão melhorada daquilo que deve ser uma melhor qualidade de vida e que esta depende de como a sociedade se relaciona com o meio ambiente e todos os seus elementos, inclusive o próprio ser humano, que busque fazer-se presente a ideia de uma *educação libertadora e transformadora*.

Em suma: a necessidade de escolarização no campo em função do desenvolvimento da Agricultura é cada vez mais percebida pelos vários setores da sociedade. Contudo ainda apresenta uma série de aspectos que tornam a situação da Educação do Campo preocupante não só para as próprias escolas e suas comunidades, mas também para os agentes oficiais que se responsabilizam pela Educação no meio rural.

Muito embora o Brasil seja um país com viés urbano onde o desenvolvimento rural é percebido desde a perspectiva das cidades, que se submetem aos interesses metropolitanos, predominando ainda, uma visão distorcida do rural, que é apontado como sinônimo de atraso. Como lembra o Relatório da Conferência Nacional - Por uma Educação Básica do Campo 1998 - a Educação do Campo precisa ser uma Educação específica e diferenciada, isto é, alternativa.

Entretanto, deve ser uma Educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que construa referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

Com fulcro nessa realidade, em que a área rural se encontra, faz-se necessário transformar esse paradigma clássico e proporcionar melhores condições aos agricultores através de conhecimentos e qualificação, principalmente da agricultura familiar.

Contudo, ressalte-se que, muito embora o desenvolvimento do PRONERA-IFMA tenha sido avanço significativo para a Educação no campo, existe ainda a necessidade de continuidade das ações e para a urgente elaboração e realização de novos projetos voltados à Educação profissionalizante e formação do educador do campo, visando formar um quadro de educadores (as) do campo e no campo, para atender à imensa demanda das escolas em áreas e assentamentos de Reforma agrária e nas demais regiões do Estado.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. Informação e conhecimento na informação e no desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v.33, n.3, p.9-16, 2004.
- AMORIM, R.; POCHMANN, M. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.
- BARRETO, Adriano Albuquerque; BARROS, Solange de Moraes; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. A perspectiva de desenvolvimento sócio-espacial na abordagem de Marcelo Lopes de Souza. **Anais Semana de Geografia**, v 1, n 1, Ponta Grossa, UEPG, 2012.
- BARRETO, Elba Sá. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia R.; MELLO, Guiomar N. de (Org.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. Educação Rural: das experiências à política pública. Brasília: NEAD, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <>. Acesso em: 5 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.2/2008. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.
- _____. Ministério da Educação **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

Acesso em 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério Do Desenvolvimento Agrário (MDA). **PRONERA: 18 anos, retornando às suas origens!** 2016. Disponível em: <[http://www.fetagpi.org.br/admin/pastas_arquivos/Boletim%20Informativo%20-%2018%20Anos%20do%20PRONERA%20\(2\).pdf](http://www.fetagpi.org.br/admin/pastas_arquivos/Boletim%20Informativo%20-%2018%20Anos%20do%20PRONERA%20(2).pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2017.

_____. Ministério de Desenvolvimento Agrário/ INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**, 2004.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis; Vozes, 2000.

_____. A Escola do campo em movimento. In: _____; ARROYO, M; MOLINA, M; (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis; Vozes, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice A. (Org.). **Educação do Campo - políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA; MDA, Coleção Por Uma Educação do Campo, 7, 2008.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENP, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campina: Papirus, 1993.

CAPORAL, Francisco Roberto. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. In: FALEIRO, Fábio Gelape; FARIAS NETO, Austeclinio Lopes de (orgs.). **Savanas**: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados; Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia Neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA. F. de; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**: política de dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORDEIRO, Georgina Kalife; NEVES, Joana D'ark; SILVA, José Bittencourt da; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; SCALABRIN, Rosemeri. Educação do campo e desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VEDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Lima Ferreira. **Escola e Movimento Social**:

experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice A. (Org.). Educação do Campo - políticas públicas- educação. Brasília: INCRA; MDA, Coleção Por Uma Educação do Campo, 7, 2008.

ESMERALDO, Gema Galgani S. L.; ESCOBAR, Maria Inês; FURTADO, José Levi; MOREIRA, Maria Lúcia; FABRE, Nicolas. CP5 – políticas de educação profissional no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

FERNANDES, Bernardo M. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. São Paulo: ANCA, 2002, p. 37-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HERNANDEZ, Maristela Garcia; ARAÚJO, Jucemary. PRONERA, ferramenta de mudança socioambiental nas áreas de assentamento. In: SONDA, Claudia; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (Orgs.). **Reforma agrária e meio ambiente**: teoria e prática no estado do Paraná Curitiba: ITCG, 2010.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao. Acesso em: 15-03- 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Maranhão – Arame. 2016. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210095&search=maranhao|arama>. Acesso em: 28 dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto do curso técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio**. São Luís, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Incra nos Estados - Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária**. 2016. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. 2016. Brasília: INCRA, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **PNAD 2014** – breves análises. Nota Técnica nº 22. Brasília: IPEA, 2015.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as Áreas de Reforma Agrária da região Sul: Que Educação Profissional, para que trabalho e para que campo? In: CALDART, Roseli S. (org.) O Instituto de Educação Josué de Castro e Educação Profissional. **Cadernos Iterra**, v.7, n.13, p.179-201, setembro de 2007.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir. & MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural, urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Irenilda de Souza; PIRES, Alexandre Henrique Bezerra; BOTELHO, Lauande Corrêa. A educação do campo para o desenvolvimento rural e a formação de Agricultores. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Caxias do Sul, RS, 2 a 6 set. 2010.

LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: EDUSP, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. livro I, v.1 São Paulo: Difel, 1984.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. **Contexto e Educação**, Ijuí: UNIJUI, v. 11, n. 47, p. 9-34, jul./set., 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Mary Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 5), 2004.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONTÃO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das Áreas de Reforma Agrária. **Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Luziânia, GO, setembro de 2006.

OLIVEIRA, Francisco. **Elegia para uma Re(li)gião**: Sudene, Nordeste. Planejamento e Conflito de Classes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petropolis: Vozes, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCHA LOURES, Rodrigo C. da. **Sustentabilidade XXI**: educar e inovar sob uma nova consciência. São Paulo: Editora Gente, 2009.

ROCHA, Helianane Oliveira; DIAS, Ilzeni Silva. Da Educação Rural à Educação do Campo: as velhas lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas da educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2009.

RODRIGUES, Fabiana. **Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEIDER, Sergio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre ano 6, n. 11, p. 88-125, jun. 2004. SHIROMA, Eneida Oto; GAERCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "Almas" pela Liturgia da Palavra: uma análise do discurso do

movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-283.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais**: Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008: comentários e reflexões: Natal: IF, 2009.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e agroecologia**: transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petropolis: Vozes, 2006.

SOUSA, Cícero Luís de; SILVA, Márcia da. A perspectiva de um desenvolvimento socio-espacial: algumas reflexões sobre a cidade de Irati/PR. **Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos – ENG**, Porto Alegre 25 a 30 jul. 2010.

VIEIRA, Flávio R. Estado e questão regional: por uma economia política da região in SAECULUM, **Revista de História**, João Pessoa, jan./jun. 2006

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa que estamos fazendo tem como objetivo analisar o Programa Nacional da Reforma Agrária-PRONERA, como estratégia de desenvolvimento territorial, destacando as perspectivas e desafios no município de Arame- MA.

Pelo presente *Consentimento Informado*, declaro que fui esclarecido de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido.

Fui igualmente informado:

- da garantia de receber qualquer resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca da pesquisa;
- da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a minha privacidade;
- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo;
- de que assinarei este documento em duas vias, de igual teor, ficando uma delas em meu poder.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é a aluna FRANCILENE CORRÊA SILVA COSTA do Programa de Pós-Graduação Em Desenvolvimento Sócioespacial E Regional – PPDSR-UEMA,

Arame, _____ de _____ de 2014

Nome e assinatura do entrevistado

FRANCILENE CORRÊA SILVA COSTA

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Questionário nº _____

Data: ____/____/____

Assentamento: _____

ALUNOS

Este instrumento de pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa é analisar o Programa Nacional da Reforma Agrária-PRONERA, como estratégia de desenvolvimento territorial, destacando as perspectivas e desafios no município de Arame- MA.

IDENTIFICAÇÃO

1- Nome: _____

2-Idade:

- | | | |
|---------------------------------------|-------|---|
| ☐ 18 anos | | ☐ 24 a 26 anos |
| ☐ 19 a 20 anos | | ☐ 26 a 30 anos |
| ☐ 21 a 23 anos | | ☐ acima de 30 anos |

3-Sempre morou na área que envolve o assentamento?

☐ Sim ☐ Não

4-Qual atividade desenvolve?

☐ Agricultura ☐ Comércio ☐ Serviços ☐ Outros _____

EDUCAÇÃO

5-Como você classifica o nível educacional no assentamento?

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ ruim

6- A participação no curso do PRONERA contribui para o desenvolvimento das atividades voltadas para sua atividade no campo?

() Sim () Não

7- Em sua opinião as atividades que estão sendo desenvolvidas no curso, estão despertando o interesse e contribuindo para melhoria de sua aprendizagem?

() Sim () Não

8-Onde você tem percebido o desenvolvimento dessa atividade:

() organização de sua horta em casa;

() manejo das culturas agrícolas;

() conscientização e cuidado com o meio ambiente;

() melhoria das práticas agrícolas na fase de plantio.

() Outro? Qual? _____

9- Quais os resultados observados na comunidade, em relação a produção agrícola, decorrentes da implantação do PRONERA?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSORES

ENTREVISTA nº _____

Data: ____/____/____

PROFESSOR

Este instrumento de pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa é analisar o Programa Nacional da Reforma Agrária-PRONERA, como estratégia de desenvolvimento territorial, destacando as perspectivas e desafios no município de Arame- MA.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome: _____

Grau de Escolaridade: _____

1- Qual a relação da sua disciplina dentro da estrutura curricular do PRONERA com a realidade do campo?

2- A escola do Assentamento difere muito da escola da cidade? Por quê?

3- Qual o seu entendimento por educação do campo?

4- A participação nos cursos que tratam a educação do campo contribui para o desenvolvimento de atividades voltadas para a agricultura familiar?

5- Fale sobre os aspectos positivos e negativos do PRONERA-IFMA no município de Arame.

APÊNDICE D- ENTREVISTA COM SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARAME

ENTREVISTA nº _____

Data: ____/____/____

SECRETÁRIA DE EDEUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARAME

Este instrumento de pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa é analisar o Programa Nacional da Reforma Agrária-PRONERA, como estratégia de desenvolvimento territorial, destacando as perspectivas e desafios no município de Arame-MA.

Nome:

Grau de Escolaridade:

DADOS GERAIS DA ESCOLA

Nº de escolas existentes no município: _____

Nº de escolas localizadas na zona Rural: _____

Nº de alunos que estão regularmente matriculados nas escolas do município:

Nº de alunos que estudam na zona Rural: _____

ROTEIRO DE QUESTÕES

1- Na sua percepção, qual a importância das políticas educacionais do Campo para o município de Arame?

2- Como a secretaria realiza o acompanhamento e avaliação dos programas que atendem os assentamentos?

3- De que forma, os programas educacionais do campo podem auxiliar na política

educacional realizada pelo município?

4- Quais as perspectivas em relação ao aumento de técnicos de Agroecologia no município de Arame?

ANEXOS

ANEXO A- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA-PRONERA

Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroecologia											
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO										
	MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM “AGROECOLOGIA” INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS										
MÓDULO I						MÓDULO II					
	TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	CH TOTAL	DISCIPLINA	TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	CH TOTAL		CH/S	CH/Mód	CH/S
Língua Portuguesa I I CH/Mód	03	30H	01	10H	40H	Língua Portuguesa II	03	30H	01	10H	40H
Matemática I	03	30H	01	10H	40H	Matemática II	03	30H	01	10H	40H
Inglês I	03	30H	01	10H	40H	Geografia I	03	30H	01	10H	40H
Física I	03	30H	01	10H	40H	História II	03	30H	01	10H	40H
História I	03	30H	01	10H	40H	Físico-Química	03	30H	01	10H	40H
Química Geral	03	30H	01	10H	40H	Física II	03	30H	01	10H	40H
Biologia I	02	20H	01	10H	40H	Biologia II	03	30H	01	10H	40H
Filosofia I	03	30H	01	10H	40H	Filosofia II	03	30H	01	10H	40H
Arte / Música	02	20H	01	10H	40H	Inglês II	03	30H	01	10H	40H
Informática	04	40H	02	20H	40H	Linha de Produção Artesanal	02	20H	02	10H	40H
Agroecologia Geral	04	40H	-	-	60H	Bases da Agricultura Orgânica	04	40H	02	20H	60H
Ecoturismo	02	20H	02	20H	40H	Desenvolvimento Rural Sustentável	04	40H	02	20H	60H
TOTAL	35	350H	15	150H	500H	TOTAL	37	370H	15H	150H	520H
MÓDULO III						MÓDULO IV					
CH/SCH/MódCH/SC H/MódDISCIPLINA	TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	CH TOTAL	DISCIPLINA	TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	CH TOTAL		CH/S	CH/Mód	CH/S
Língua Portuguesa III III CH/Mód	03	30H	01	10H	40H	Língua Portuguesa IV	03	30H	01	10H	40H
Matemática III	03	30H	01	10H	40H	Matemática IV	03	30H	01	10H	40H
Geografia II	03	30H	01	10H	40H	Geografia III	03	30H	01	10H	40H
História III	03	30H	01	10H	40H	Sociologia II	03	30H	01	10H	40H
Química Orgânica	04	40H	02	20H	60H	Espanhol	03	30H	01	10H	40H
Física III	03	30H	01	10H	40H	Edafologia e Fertilidade dos Solos	04	40H	02	20H	60H
Biologia III	04	40H	02	20H	60H	Silvicultura (floresta de proteção) e Saf's	03	30H	01	10H	40H
Sociologia I	03	30H	01	10H	40H	Manejo Ecológico de Culturais Regionais	04	40H	02	20H	60H
Microbiologia Ambiental e Saúde Pública	03	30H	01	10H	40H	Associativismo e Cooperativismo	04	40H	02	20H	60H
Agricultura Geral no Contexto Agroecológico	03	30H	03	30H	60H	Zootecnia Geral no Contexto Agroecológico	04	40H	02	20H	60H
Hidrologia e Bacia Hidrográfica	03	30H	03	30H	60H						
TOTAL	35	350H	17	170H	520H	TOTAL	34	340H	14	140H	480H
MÓDULO V						MÓDULO VI					
CH/SCH/MódCH/SC H/MódDISCIPLINA	TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	CH TOTAL	DISCIPLINA	TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	CH TOTAL		CH/S	CH/Mód	CH/S
Língua Portuguesa V V CH/Mód	03	30H	01	10H	40H	Língua Portuguesa VI	03	30H	01	10H	40H
Matemática V	03	30H	01	10H	40H	Matemática VI	03	30H	01	10H	40H
Estudos dos Impactos Ambientais	04	40H	01	10H	60H	Recursos Hídricos, Irrigação e Drenagem	04	40H	02	20H	60H
Fundamentos e Processos Industriais	04	40H	01	10H	60H	Geografia Aplicada e Sistema de Informação Geográfica	03	30H	01	10H	40H

ANEXO B- TERMO DE COOPERAÇÃO QUE CELEBRA O INCRA E O IFMA PARA REALIZAÇÃO DO CURSO DE AGROECOLOGIA DO PRONERA-IFMA NO MUNICÍPIO DE ARAME.


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

PUBLICAÇÕES
 D.O. 230 de 29/11/12
 Seção 3 Pág. 169
 B.S. Nº 49 DE 03/11/12

PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA) E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO PARA REALIZAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO.

O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA), Autarquia Federal criada pelo Decreto-Lei nº 1.110, de 09 de julho de 1970, alterado pela Lei nº 7.231, de 23 de outubro de 1984, mantido pelo Decreto Legislativo nº 02, de 29 de março de 1989, publicado no DOU, de 31 de março de 1989, situado no Setor Bancário Norte, Edifício Palácio do Desenvolvimento, 18º andar, Brasília-DF, CGC nº 00.375.972/001-60, doravante denominado INCRA, neste ato representado por seu Presidente, **CARLOS MÁRIO GUEDES DE GUEDES** nomeado pelo Decreto s/nº de 20 de julho de 2012, publicada no diário Oficial da União de 23/07/2012, brasileiro, solteiro, economista,, domiciliado em Brasília-DF, portador da RG nº 3036435679, expedida pela SSP/RS e CPF 606.955.950-91a Superintendência Regional do Incra no Estado do Maranhão, representada por seu Superintendente Regional **JOSÉ INÁCIO SODRÉ RODRIGUES**, portador da Carteira de Identidade nº [REDACTED] SSP/MA e CPF nº [REDACTED], nomeado pela Portaria/INCRA/P/Nº 416/2011 de 17/08/2011, publicada no DOU em 18/08/2011 e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, representado por seu Reitor, **FRANCISCO ROBERTO BRANDÃO FERREIRA**, portador da Carteira de Identidade nº [REDACTED] SSP/MA e CPF nº [REDACTED], nomeado por meio do Decreto de 15/08/2012, publicado no DOU em 16/08/2012 resolvem celebrar o presente **TERMO ADITIVO**, em consonância com o Processo nº 54230.002756/2011-70, que será em tudo regido pelos preceitos e princípios de direito público e obedecerá, em especial, ao disposto na Lei Complementar nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), na Lei nº 12.465/11 (LDO), Lei 12.595/12 (LOA) e Lei 12.593/12 (PPA 2012-2015), na Orientação Técnica SAC/SA-INCRA nº 02/2006, artigo 1º, § 1º, inc. III do Decreto nº 6.170/2007 e demais alterações, Decreto 6.619/2008, Portaria Interministerial 507/2011 e Portaria 342/2008, devendo ser executado em estrita observância das cláusulas e condições que aceitam e mutuamente se outorgam nos seguintes termos:

1

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Termo Aditivo tem por objeto o ajuste no Plano de Trabalho quanto ao Plano de Aplicação e Cronograma de Desembolso. Retificação da Cláusula Quarta – Dos Recursos Orçamentários, sendo: no parágrafo segundo quanto ao número de parcelas para liberação dos recursos em 2012, tendo em vista o limite da dotação orçamentária face ao Decreto 7.680/12 de 17 de fevereiro de 2012, e, liberação da primeira parcela do exercício em conformidade com o cronograma de desembolso

PARÁGRAFO PRIMEIRO – É parte integrante do presente Instrumento o Plano de Trabalho apresentado pelo IFMA e aprovado pela SR-12/MA, independentemente de transcrição, que as partes se obrigam a dar fiel cumprimento

CLÁUSULA SEGUNDA – DO AJUSTE NO PLANO DE TRABALHO

Fica ajustado o Plano de Trabalho, quanto ao Plano de Aplicação e Cronograma de Desembolso.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA RETIFICAÇÃO

O Parágrafo Segundo da CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS do Termo de Cooperação, passa a ter a seguinte redação:

“PARÁGRAFO SEGUNDO – Os recursos orçamentários e financeiros serão liberados ao IFMA em 05 (cinco) parcelas, de acordo com o Cronograma de Desembolso do Plano de Trabalho.”

CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

Em atendimento ao disposto no § 1º, art. 5º, da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO, as categorias de programação discriminadas na Lei Orçamentária Anual – LOA, são: **função:** 21- Organização Agrária; **Subfunção:** 363 – Ensino Profissionalizante; **Programa:** 1350 – Educação do Campo (PRONERA); **Atividade:** 8370 – Capacitação e formação de profissional de nível médio e superior para a Reforma Agrária; **Subtítulo:** 0001 – Nacional; **Categoria econômica de despesa:** 3 – despesas Correntes

PARÁGRAFO PRIMEIRO – O Incra se compromete a repassar, ao IFMA os recursos necessários para a execução das atividades do exercício de 2012, no montante de R\$ 1.759.155,60 (hum milhão, setecentos e cinquenta e nove mil, cento e cinquenta e cinco reais e sessenta centavos), que correrão a conta do PTRES 047.240, PI D.2066.8370-54, em 02 (duas) parcelas de R\$ 879.577,80 (oitocentos e setenta e nove mil, quinhentos e setenta e sete reais e oitenta reais) nos seguintes elementos: 339014, 339030, 339033, 339036, 339039 e 339147, para na Unidade Gestora 158.128 e Gestão 26408.

PARÁGRAFO SEGUNDO – Os recursos orçamentários e financeiros serão liberados ao Instituto Federal do Maranhão de acordo com o Cronograma de Desembolso do Plano de Trabalho.

PARÁGRAFO TERCEIRO – Os recursos descentralizados, que não forem utilizados até 31 de dezembro de 2012, serão restituídos ao Incra pelo IFMA em data anterior àquela anualmente estabelecida pela Secretária do Tesouro Nacional – STN, para o encerramento

CLÁUSULA QUINTA - DA RATIFICAÇÃO

Permanecem inalteradas as demais cláusulas e condições do Termo de Cooperação, celebrado em dezembro de 2011.

CLÁUSULA SEXTA - DA PUBLICAÇÃO

A publicação do extrato do presente instrumento no Diário Oficial da União, é condição indispensável para sua eficácia, devendo ser providenciada pelo Incra/Sede, até o quinto dia útil do mês seguinte ao de sua assinatura, devendo esta ocorrer no prazo de vinte dias a contar daquela data.



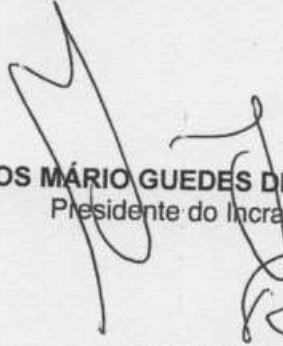
CLÁUSULA SÉTIMA - DO FORO

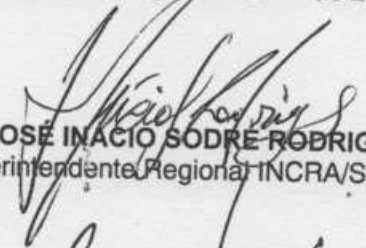
As partes elegem o foro da Justiça Federal, Seção Judiciária do Distrito Federal, nos termos do inciso I, do art. 109, da Constituição Federal, com renúncia a qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir as dúvidas e questões oriundas do presente termo que não possam ser resolvidas administrativamente.




Por se acharem conformes, as partes firmam o presente Instrumento em 03 (três) vias, de igual teor e forma, para que sejam produzidos todos os efeitos legais, técnicos e administrativos, necessários à consecução dos seus objetivos, na presença das testemunhas abaixo identificadas, que também o subscrevem.

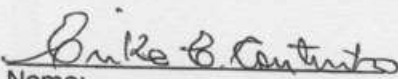
Brasília, (DF), 21 de novembro de 2012.

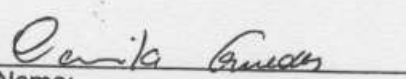

CARLOS MÁRIO GUEDES DE GUEDES
 Presidente do Incra


JOSÉ INÁCIO SODRE RODRIGUES
 Superintendente Regional INCRA/SR(12)MA


FRANCISCO ROBERTO BRANDÃO FERREIRA
 Reitor do IFMA

TESTEMUNHAS:


 Nome:
 CPF: 552.130.901-25


 Nome:
 CPF: 894.260.961-91