

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED

Elaine Pires Salomão

A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO
IFRS – *CAMPUS SERTÃO*:
DO ESCRITO AO REALIZADO

Passo Fundo

2017

Elaine Pires Salomão

A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO
IFRS – *CAMPUS* SERTÃO:
DO ESCRITO AO REALIZADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Políticas Educacionais, sob a orientação do professor Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2017

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dulce, pela presença diária, ofertando incentivo, cuidado e amor. Mãe! As tuas palavras são lições para a vida inteira.

Ao meu pai, José, pelo apoio e cuidado de sempre. Pai! A tua simplicidade e determinação me mobilizam para lutar e vencer!

À minha sobrinha, Pietra, minha fonte de energia nos mais diversos momentos, teu sorriso me traz alegria e muita vontade de buscar a felicidade.

Ao meu irmão, Joel, que mesmo distante, sempre me elogiou e enviou mensagens de ânimo e afeto.

Ao meu namorado, Rodrigo, ouvinte atento de minhas inquietações, desânimos e sucessos. Agradeço pelo carinho, apoio e valorização do meu trabalho, dando-me, dessa forma, coragem para ultrapassar os obstáculos da caminhada de estudos e de vida.

À Alexandra por ter lido meu trabalho e realizado várias sugestões que foram incorporadas ao texto. Obrigada pela atenção!

À fisioterapeuta Maiara, pelo cuidado com a minha saúde!

Ao professor Telmo Marcon, por ter acreditado no meu potencial e ter me escolhido como sua orientanda. Agradeço pelas orientações relativas a essa dissertação e pelo apoio e compreensão no momento de vida difícil que vivi durante a elaboração da dissertação. Muito obrigada, professor Telmo! O meu respeito e reconhecimento!

Ao IFRS – *Campus* Sertão pela viabilização financeira do meu curso de Mestrado em Educação. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo que muito contribuiu com o meu processo de formação.

Aos colegas da Diretoria de Ensino do IFRS – *Campus* Sertão que me substituíram quando precisei trocar o horário, nos dias de estudos e na licença capacitação para elaboração do trabalho final.

Aos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que participaram dos grupos focais.

Aos colegas e amigos(as) do IFRS – *Campus* Restinga pelo incentivo no início dessa caminhada.

Aos professores, que aceitaram compor minha banca de qualificação e defesa, agradeço pelas sugestões e análises significativas recebidas no exame de qualificação. As considerações sobre a defesa pretendo atender na versão definitiva do texto.

RESUMO

O presente texto apresenta o estudo “A Educação dos trabalhadores do campo no IFRS – *Campus Sertão*: do escrito ao realizado”, que teve por objetivo desenvolver reflexões acerca da política de educação profissional, entrelaçada com a política de educação do campo, em meio às tensões existentes entre os conceitos de educação do campo e educação rural, e confrontar as políticas de educação do campo com as práticas de educação profissional, voltadas aos trabalhadores do campo, identificando as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas realidades. Quanto à abordagem, o trabalho estruturou-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e mediante organização de grupos focais junto aos estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuário (1º e 3º ano), com vistas a ouvir as falas silenciadas e/ou institucionalizadas sobre o cotidiano da política de educação profissional na perspectiva da Educação do Campo. A fundamentação teórica do trabalho teve como principais autores: Roseli Caldart, Conceição Paludo, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Silvana Gritti, Gaudêncio Frigotto. Os estudos alertaram para os desafios da realidade de vida e de formação profissional dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, para além da dicotomia campo e cidade. Constataram, ainda, que a educação dos trabalhadores do campo, em especial, no IFRS – *Campus Sertão*, deve se preocupar com a formação voltada para a transição agroecológica, bem como com o potencial técnico-científico dos estudantes, para que em suas práticas orientem ações de assistência técnica e extensão rural, numa perspectiva que assegure a sustentabilidade socioambiental e econômica dos territórios rurais. Por fim, evidenciaram a possibilidade de superação de amarras em relação à Educação Rural e de apresentação alternativas para construção de um mundo mais sustentável, onde a educação seja efetivamente entendida como um direito dos povos do campo.

Palavras – chave: Educação do Campo; Educação Profissional; Educação Rural; Campo.

ABSTRACT

This text presents the following study “The Education of rural workers at IFRS – *Campus Sertão*: from written to accomplished”, which aimed to develop impressions concerning professional educational politics, associated with the countryside education politics, amidst existing tensions between the concepts of countryside education and rural education and confront the countryside education politics with the practices arose from professional education targeted at field workers, recognizing the proximity and distance between these realities. Concerning the approach, the paper was based in a qualitative research, of a documentary nature and through the organization of focused groups alongside students from the students of the secondary education integrated to professional and technological education in Agriculture, from 1st and 3rd years, aiming to shed light on the speeches, which were silenced and/or institutionalized, about the routine of the politics of professional education from the countryside education perspective. The theoretical foundation of this paper was mainly based on the coming authors: Rodeli Caldart, Conceição Paludo, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Silvana Gritti, Gaudêncio Frigotto. The study signaled the challenges of the reality of life and professional formation of workers whether of the field or the city. It was yet confirmed that the education of field workers, specially of IFRS – *Campus Sertão*, must focus on the formation targeted at an education that combines agriculture and ecology, as well as the technical-scientific potential of the students, so that their practices lead to actions of technical assistance and rural extension, in a perspective that assures the social, environmental and economical sustainability of rural lands. At last, the possibility of overcoming the ties related to the Rural Education and the presentation of alternatives to building a more sustainable world, where education is effectively understood as a right of the countryside peoples were evidenced.

Key Words: Countryside education; Professional Education; Rural Education; Countryside.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Infraestrutura do <i>Campus</i> Sertão	69
Foto 2 - Infraestrutura do <i>Campus</i> Sertão	70

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa dos Institutos Federais no RS, identificação do IFRS, localização do IFRS	
– <i>Campus Sertão</i> e o logo institucional	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População urbana e rural brasileira por regiões	38
Tabela 2 – Meta 7 do PNE.....	56
Tabela 3 – Número de estudantes por curso no IFRS – Campus Sertão.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BA - Bahia

CD/FNDE - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFFA – Centros Familiares de Educação por Alternância

CEUA – Comissão de Ética no Uso de Animais

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

CONSUP – Conselho Superior

CONTAG - Confederação Nacional de Agricultura

CP – Conselho Pleno

FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPA – Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONGs – Organizações não-governamentais

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPOs – Práticas Pedagógicas Orientadas

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRV – Pastoreio Nacional Vosin

RS – Rio Grande do Sul

SECAD – Secretaria de Educação Continuada e Diversidade

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional Rural

SESG – Secretaria de Ensino de 2º Grau

SP – São Paulo

UEPPA- Unidades Educativas de Pesquisa em Produção Agropecuária

UEPs – Unidades Educativas de Produção

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA	25
2.1	Conceitos ou paradigmas preliminares	25
2.1.1	Educação do campo	26
2.1.2	Educação Rural.....	26
2.1.3	Educação libertadora	26
2.1.4	Espaço Rural.....	27
2.1.5	Campo.....	27
2.1.6	Camponeses	27
2.2	A Educação rural e a educação do campo na legislação brasileira	27
2.3	Educação rural x educação do campo: caracterização e principais conceitos.....	35
2.3.1	Sujeitos da educação do campo	36
2.3.2	Território.....	37
2.3.3	Escola	40
2.3.4	Sustentabilidade.....	43
2.4	O decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010: possibilidades e desafios.....	48
2.5	A educação do campo no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024).....	52
3	A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRS – CAMPUS SERTÃO	59
3.2	A proposta pedagógica do <i>Campus Sertão</i>: olhares para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.....	70
3.2.1	Curso Técnico em Agropecuária: aspectos específicos da educação profissional	70
4	O CAMINHO DO ESCRITO AO REALIZADO: TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS.....	77
4.1	Interseção Teoria e Prática	79
4.2	Uso de Agrotóxicos	84
4.3	Modelos Agroecológicos de Produção Alimentícia.....	91
4.3.1	Pastoreio Racional Voisin (PRV)	93

4.3.2 Práticas Agroflorestais.....	94
4.4 Formação Humana	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente.
 [...] que não tenha cercas, que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.
 [...] Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados...
 (Gilvan Santos, Canção Construtores do Futuro).

O estudo de algumas percepções sobre as políticas de educação do campo, bem como as tensões existentes entre os conceitos de educação do campo *versus* a educação rural é algo desafiador, principalmente para uma ex-estudante do campo que agora vive no meio urbano e trabalha em uma instituição de educação profissional localizada no campo¹. Esse texto discute dois paradigmas da educação, tendo como pano de fundo o cenário de construção de políticas de educação do campo, o qual representa, entre outras representações, a criação de um espaço de disputa entre projetos da sociedade, um que visa à lógica do agronegócio e o outro à luta pela agricultura camponesa.

De acordo com os autores pesquisados, de forma geral, a educação rural legitima um modelo de educação elitista e não considera o homem que vive no campo como um sujeito cheio de vida e relações sociais. Já a educação do campo traz outra perspectiva para o estudo, mostrando o homem do campo como um sujeito histórico e social, concebendo o campo como um lugar de vida de relações e a educação como um direito de todos e dever do Estado, gestada a partir do campo e pensada pelos movimentos sociais populares².

Para Caldart et al. (2011) um projeto de educação do campo é construído pelos sujeitos da educação do campo, ou seja, requer que seja uma construção *dos* sujeitos e não *para* os

¹ Na minha trajetória escolar estudei em duas escolas rurais: Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto União Colonial (Áurea/RS) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac (Pontão/RS). Hoje trabalho como Pedagoga no IFRS – *Campus* Sertão, instituição localizada na zona rural do Município de Sertão/RS.

² De acordo com Paludo (2008, p. 3), “Lidamos, então, sem que isto seja necessariamente explícito, com conceitos distintos: Movimentos Sociais, Novos Movimentos Sociais e Movimentos Sociais Populares.” Na discussão dos Movimentos Sociais, portanto, é fundamental diferenciar a natureza e o caráter dos diferentes espaços. Conhecer quem são os sujeitos que fazem estes espaços, o papel que desempenham e seus limites e possibilidades: Fórum Mundial; Redes de Informação; Redes Financeiras; Fórum de ONGs; Fóruns de Preservação da Natureza; Movimentos Negros e de Mulheres; Movimentos Sociais Populares, entre tantos outros. Nessa dissertação utiliza-se o conceito de Movimentos Sociais Populares, fazendo uma alusão às contribuições de Paludo e Thies a essa discussão. Paludo e Thies (2008) recorrem a Freire (1995) para nos elucidar o entendimento de Movimentos Sociais Populares. Para o autor, os oprimidos são os condenados da terra, os esfarrapados do mundo, as classes populares, os sem dinheiro, sem poder, sem trabalho, sem-terra, com trabalho precário. Nesse sentido, o conceito de opressão é fundamental para explicitar o seu posicionamento a respeito dos Movimentos Sociais Populares e do papel político e humano que cumprem. O que Freire propôs é uma concepção de Educação Popular, isto é, de educação do povo, como prática da liberdade, como Pedagogia da Esperança. O núcleo duro da pedagogia é que ela tem que ser forjada com os oprimidos e não para eles, enquanto seres humanos ou povos que necessitam lutar pela recuperação de sua humanidade.

sujeitos. Os autores também afirmam que ao longo da história da educação brasileira as políticas educacionais não foram pensadas com os sujeitos do campo, mas sim direcionadas para o meio rural. O modelo de educação para o meio rural, na maioria das vezes efetiva-se com uma prática domesticadora e que visa à preparação para modelos econômicos perversos³. A educação do campo, gestada pelos movimentos sociais populares, conforme afirma Caldart et al. (2011), quer dar um fim a esse sistema educacional preparador de mão de obra para o mercado de trabalho.

O ingresso discente é realizado conforme a Política de Ingresso Discente e a Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal Rio Grande do Sul, em atendimento a legislação vigente, é assegurada a ampla publicidade dos editais de ofertas de vaga em cada curso do *Campus*, assim como o número de vagas reservadas a egressos e não egressos do ensino público, respeitadas as destinadas aos autodeclarados pretos e pardos, autodeclarados indígenas, pessoas com deficiência e atendidos os limites de renda.

Nesse sentido, as formas de ingresso são duas: a classificação em processo de ingresso ou por classificação em processo de transferência, conforme as normativas do IFRS. A ocupação das vagas pelo Sistema de Ingresso ocorrerá através de Exame de Seleção, aplicação de prova com questões objetivas, observando-se a reserva de vagas de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos de escola pública e de, no mínimo, 5% (cinco por cento) para Pessoa com Deficiência que se enquadre na classificação apresentada no Decreto nº 3.298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/04 e na Lei nº 12.764/12.

As vagas disponíveis são obtidas pela desistência e/ ou evasão dos estudantes do referido curso. Entende-se por transferência, o processo em que o estudante formaliza a solicitação de troca de curso, de *campus* ou de instituição de ensino. O processo de transferência

³ A utilização da expressão “modelos econômicos perversos”, nesse texto, refere-se ao capitalismo. O estudo do processo de Educação voltada aos povos do campo exige a compreensão do sistema econômico vigente na sociedade, pois as diretrizes do mesmo interferem na implementação das políticas destinadas à educação de forma geral. De acordo com Santos (2006, p. 109): “É imprescindível conhecer o processo econômico. A economia tradicional se baseia na ideia de mercado. O conceito de mercado é bastante amplo envolvendo três elementos: produção, serviços e consumidores. Por mercado entende-se o espaço social onde humanos buscam desejos e necessidades e ofertam produtos e serviços para sobreviver.” Nesse contexto, Educação Rural adota atitudes conforme as características próprias da dinâmica de acumulação capitalista e do padrão de consumo correspondente, marcado pela criação incessante de novas necessidades de consumo. No sistema capitalista o ser humano foca no “ter” os bens de consumo de modo imediato, o individualismo é prioritário e as empresas acumulam e buscam o lucro máximo. Conforme Santos (2006) com relação à escassez e a extração dos recursos naturais, percebem-se visões distorcidas dos economistas tradicionais que insistem em continuar adotando o paradigma da extração, destruindo os recursos naturais, acreditando na sua infinitude ou na teoria da substitutibilidade. O mesmo autor afirma que: “A humanidade não precisa voltar a andar de carroça para evitar a destruição dos recursos naturais. Basta mudar um pouco os hábitos atuais de desperdício e substituir as tecnologias poluentes” (SANTOS, 2006, p. 124). Dessa forma, esse sistema traz consequências irreversíveis para a vida humana, pois a vida está em risco diante do cenário de degradação ambiental, social e econômico vivido.

é possibilitado apenas para estudantes em situação regular na instituição de origem e entre cursos no mesmo nível e modalidade. O processo de transferência para cursos técnicos de ensino médio integrado deverá ser encaminhado junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos, a qualquer tempo. O deferimento da solicitação de transferência será concedido mediante a possibilidade de adaptação curricular necessária. Este processo obedece aos critérios estabelecidos na Organização Didática do IFRS.

O regime de matrícula é anual e os alunos ingressantes via processo seletivo ficam obrigados a matricular-se em todos os componentes curriculares oferecidos. O curso, desta forma, ofertará 120 (cento e vinte) vagas com ingresso anual.

Destaca-se que no processo de ingresso de estudantes, em sua maioria, envolvidos pela lógica do agronegócio mesmo que oriundos da agricultura familiar se apresenta um dos desafios do *campus* pesquisado na sua caminhada, se assim desejar, em prol de uma educação do campo. De acordo com Leite; Medeiros (2012), cada vez mais o latifúndio vai deixando de ser um o principal inimigo a ser combatido pelos movimentos sociais populares e sim o agronegócio. Nesse sentido, denota-se a importância do *campus* em questão, desde o ingresso dos estudantes, possibilitar o acesso a informações e opiniões diferentes das difundidas pelos defensores do agronegócio. É preciso contrapor, mostrando a crítica à concentração fundiária, ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, à monocultura.

Nesse contexto, a educação do campo passa por um processo de constante reflexão sobre as duas perspectivas apresentadas, pois a transformação do campo e os olhares e projetos efetivos em termos de políticas educacionais e sociais constituem-se num espaço de resistência constante dos movimentos sociais populares. É preciso enfatizar que o presente estudo é relevante por estar diretamente relacionado com os modos de produção alimentícia desenvolvidos no país. Tratar da educação nesse contexto é estudar a vida e suas relações. Essa dissertação vincula a educação do campo com a educação profissional quando no título apresenta como enfoque a educação dos trabalhadores do/no campo no IFRS – *Campus Sertão*.

Constata-se que durante muitos anos a educação profissional foi sustentada pela teoria do capital humano. Conforme Cattani (2011, p.74) “A teoria do capital humano é um constructo ideológico e doutrinário que associa trabalho humano a capital físico, ambos tidos como fatores de produção regidos por lógicas de rentabilidade econômica a partir de cálculos utilitaristas de maximização do benefício individual.[...]” O mesmo autor afirma que a teoria do capital humano sustenta-se em duas formas articuladas: numa a formação escolar e a capacidade produtiva do trabalhador remetem a mais ganhos; já a outra forma compensa com uma

remuneração melhor o trabalhador que investir mais e for mais esforçado. A competição entre os trabalhadores é acirrada.

Ao tratarmos da educação dos trabalhadores do campo temos como fundamento os princípios da educação do campo, os quais serão apresentados nesse trabalho. Cabe dizer que nos aproximamos do ideário de uma educação libertadora proposta pelo educador Paulo Freire. A educação libertadora pode ser entendida a partir de sua face crítica e transformadora, servindo de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão. O enfoque da educação libertadora de Freire é a luta contra a dominação e opressão dos “desprivilegiados”. Nessa perspectiva acredita-se na possibilidade de mudança do ser humano, enquanto sujeitos inacabados e na conscientização destes em relação à condição de exploração e dominação perante segmentos mais altos da sociedade, sob a égide do capitalismo, seja do campo ou na cidade.

Em meio ao cenário capitalista vivido, o campo passa por um processo de mudança: êxodo rural, modos de produção e relações produtivas. Esse momento do campo repercutiu também, em minha atuação enquanto ser humano e profissional. O curso de mestrado em Educação permitiu olhar e refletir sobre esse espaço de disputa e possibilidades. A experiência marcante da minha formação enquanto sujeito e a minha realidade hoje vivida como pedagoga elucidam o período que marcou minha trajetória como trabalhadora em educação. Acredito que o que dissemos, fazemos ou escrevemos deve ter relação direta com o lugar onde estamos no momento. Por isso o estudo sobre a educação do campo e os entrelaçamentos com a educação profissional, está vinculado com o meu fazer pedagógico de hoje e com as minhas vivências humanas de outrora.

Ao iniciar meus estudos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como estudante especial, na Linha de Políticas Educacionais, as discussões e diagnósticos realizados nas disciplinas destacavam as transformações da sociedade e a necessidade de políticas de Estado capazes de superar as mazelas deixadas nas populações com vulnerabilidade socioeconômica. Paralelamente à realização das disciplinas, iniciei as leituras e estudos sobre as políticas de Educação do Campo.

Vale destacar a indicação de leitura da professora Simone Valdete dos Santos quando a questioneei sobre a relevância do tema que tinha interesse em estudar no Mestrado: Educação do Campo e Educação Profissional. Não tinha ainda um problema de pesquisa elaborado, mas justifiquei que tinha relação com a minha história de vida, envolvia sonhos e o meu trabalho na educação. Com muita atenção ela me respondeu mais ou menos assim: Para saber essa resposta

leia o capítulo 2 do livro “Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios”. De forma resumida coloco aqui a resposta identificada:

É melhor começar, acredito, lembrando a você, o estudioso iniciante, que os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica em que decidiu ingressar não separam seu trabalho de suas vidas. [...]

[...] O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento do seu ofício; [...]

[...] Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. [...] Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que define sua capacidade de experiência futura. [...] (MILLS, 2009, p. 21-22).

Desde aquele dia minha pesquisa firmou-se na temática da Educação do Campo e os entrelaçamentos com a educação profissional. Foram realizadas muitas leituras, as quais destacavam a necessidade de superação da dicotomia entre a formação humana e formação profissional no que se refere aos trabalhadores do campo, bem como a importância da educação para emancipação dos sujeitos.

Em 2014 ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Políticas Educacionais, e então, a sede pelo conhecimento, necessidade de compreender o contexto e o desejo de superar desafios firmaram-se mais ainda no cenário. Inicialmente não concebia a real dimensão da exigência que o curso de mestrado me colocaria. Foram muitos desafios, superação de conflitos internos e de contexto familiar, rupturas para novas possibilidades, saberes a serem construídos e muitas conexões mentais a serem estabelecidas.

A fundamentação teórica do trabalho terá como principais autores: Roseli Caldart, Conceição Paludo, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Silvana Gritti, Gaudêncio Frigotto, entre outros, que no decorrer da caminhada julgamos pertinentes. Cabem algumas considerações sobre os autores mais citados no trabalho: Arroyo (2014) com a obra “Outros Sujeitos. Outras pedagogias” e os outros tantos textos escritos com Molina e Fernandes; Paulo Freire que em diversas obras contribui com esse trabalho, um destaque para a Pedagogia do Oprimido; Roseli Caldart é citada várias vezes, por percebermos várias interfaces do nosso estudo com os seus escritos. Conceição Paludo também estará presente no que tange ao desenvolvimento do campo brasileiro. Com o olhar voltado para a educação profissional buscamos as contribuições de Gaudêncio Frigotto e outros autores.

Quando optamos pela realização de um estudo na linha de Políticas Educacionais escolhemos também a pesquisa vinculada à política nos seus aspectos macro e micro. Nessa

etapa do texto, em que tratamos do caminho do escrito ao realizado, recorreremos aos escritos de Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006) para termos base teórica no estudo.

Cabe destacar que ao tratar desse tema, com o enfoque apresentado aqui, podemos identificar duas maneiras de conceber a sua relevância acadêmica e social: uma que visa ao aumento dos estudos acadêmicos nas estantes das universidades, contribuindo com a lógica de produção desenfreada (produtivismo acadêmico), alimentada pelo capitalismo eminente, apresentando estudos que em certas situações não dialogam com a realidade ou, de outra maneira a que me aventuro, é realizar o estudo acadêmico com a finalidade de contribuir com o meio acadêmico sim, mas o estudo deverá dialogar com a realidade dos trabalhadores do campo. Nesse sentido, Caldart (2004) nos alerta para o fato de que existem muitos estudos sobre a educação do campo, mas poucos contextualizados e dialogando com a realidade do campo. Além disso, o temário da educação profissional na perspectiva da educação do campo está diretamente relacionado com o desenvolvimento do Brasil, uma vez que está ligado com o trabalho e os meios de produção alimentícia.

Em relação à relevância social, esse estudo, possivelmente, contribuirá com o trabalho desenvolvido na instituição pesquisada e com a sociedade como um todo, pois ao abordar os entrelaçamentos da educação do campo e a educação profissional mobilizará reflexões e possíveis ações em prol da formação de seres humanos emancipados e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor, através da construção de projetos pedagógicos de cursos voltados não só para a formação técnica, mas também para a formação humana e sustentável, onde os princípios da educação do campo são constituintes da educação profissional dos trabalhadores do campo. Além disso, poderá suscitar a realização de práticas integradas com o respeito à diversidade cultural, social e econômica presente na escola.

Considerando que o *Campus Sertão* do IFRS tem sua matriz numa perspectiva de educação agrícola, objetiva-se responder ao problema de pesquisa que está sistematizado a seguir: confrontar as políticas de educação do campo com as propostas de formação da escola e ver o que se aproxima e onde estão os pontos de distanciamento. Quais as aproximações e os pontos de distanciamento entre as políticas de educação do campo e as propostas de educação profissional do IFRS – *Campus Sertão*?

O objetivo geral da pesquisa é confrontar as políticas de educação do campo com as propostas de educação profissional implementadas no local pesquisado, analisando-as e identificando os pontos de aproximação e distanciamento entre elas, bem como investigar se existem tensões entre as concepções de educação do campo e educação rural. A pesquisa também objetiva: analisar as políticas de educação do campo a partir da análise documental;

aprofundar as políticas de educação profissional na perspectiva da educação do campo implementadas no *campus*; identificar as proximidades e os distanciamentos entre as políticas e as práticas do *campus*; conhecer as concepções de educação do campo e educação rural e identificar as possíveis tensões existentes entre elas no *campus* em questão.

A realização de um trabalho de pesquisa pressupõe um mergulho num mar de incertezas, entretanto, a pesquisa em questão faz parte da realidade de muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo e por essa razão a investigação no seu contexto geral e por isso, a metodologia contempla pressupostos teóricos e epistemológicos constituídos a partir das tensões do contexto de análise. Cabe revelar que a pesquisa visou ao desenvolvimento de um trabalho de investigação com consistência teórica ligada a nossa vida e paixões, as quais fortalecem para a resistência na construção de novos conhecimentos e saberes com forte vinculação social.

Inicialmente foi realizada a revisão de literatura, visando construir um alicerce teórico para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, como se trata de uma pesquisa sobre uma política educacional, foi escolhida como metodologia a pesquisa documental, cuja documentação versa sobre a educação do campo na perspectiva da educação profissional: legislação educacional, planos de curso, tabelas, gráficos, estatísticas, documentos de encontros e outras fontes documentais que foram sendo percebidas como relevantes ao longo do trabalho. O foco foram os documentos relacionados ao curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O critério utilizado para a escolha do curso foi em função de que este se aproxima das atividades do trabalho do camponês. Por fim, como forma de nos aproximarmos mais da realidade de implementação da política investigada, o desafio foi a realização de grupos focais, dos quais o maior desejo é ouvir as falas silenciadas e/ou institucionalizadas sobre o cotidiano da política de educação profissional na perspectiva da Educação do Campo.

Quanto à abordagem, o trabalho inclui-se numa pesquisa qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos. Em relação às técnicas de pesquisa, o grupo focal possibilita a aproximação com a realidade e a sua melhor compreensão.

Em relação à pesquisa documental Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) dizem que esse tipo de pesquisa está diretamente relacionada a alguns fatores: natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador. A utilização de documentos deve ser apreciada e valorizada por possibilitar a contextualização histórica e sociocultural de objetos. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a utilização de documentos em pesquisa possibilita acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

Realizado o ritual de preparação começa a realização da pesquisa documental propriamente dita. Cellard (2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) apresenta as principais dimensões da análise. São elas:

- ⇒ O contexto: em que momento histórico o documento foi produzido?
- ⇒ O autor (ou autores): é necessário saber a identidade da pessoa que escreveu o documento, as motivações ou interesses que levaram a produção documental. Com isso será possível conferir certa credibilidade às decisões e também realizar a leitura das entrelinhas do material pesquisado.
- ⇒ Autenticidade e confiabilidade do texto: é preciso saber a procedência do material, a relação entre o autor e o que ele escreve, elaborando questionamento ao documento.
- ⇒ A natureza do texto: cada texto possui as suas características, as quais devem ser levadas em conta na análise.
- ⇒ Os conceitos chave e a lógica interna do texto: se refere à delimitação adequada do sentido das palavras e conceitos utilizados, sendo observados a partir de uma lógica interna do texto.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) na etapa da análise dos documentos o pesquisador se dispõe a produzir ou reelaborar conhecimentos e cria novas maneiras de compreender os fenômenos. Nesse sentido, a pesquisa documental tem muito a contribuir com o desenvolvimento do estudo em questão, uma vez que a construção de novos saberes deverá permear todas as etapas do trabalho, ou seja, cada material poderá ser o dispositivo para novas perspectivas, reflexões, visões e enfoques da pesquisa.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) alertam para a diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Isso ocorre porque esses tipos de pesquisa são muito próximos. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Esse trabalho adota na metodologia a pesquisa documental.

Na revisão de literatura sobre a pesquisa documental encontramos uma sugestão importante para a realização do trabalho na proposta de Gil (2002) em relação às fases da pesquisa documental: Determinação dos objetivos; Elaboração de um plano de trabalho; Identificação das fontes; Localização das fontes e obtenção do material; Tratamentos dos dados; Confecção das fichas e redação do trabalho e Construção lógica e redação do trabalho.

Em relação à pesquisa documental, pretendemos realizar o ritual de pré-análise dos documentos referidos anteriormente, em seguida, será realizada a análise de conteúdo, estabelecendo categorias específicas visando refletir sobre os propósitos da pesquisa. Na outra etapa será realizados o aprofundamento, a ligação e a ampliação dos conhecimentos já construídos através da retomada dos materiais estudados. Para finalizar será lançado um novo olhar para as categorias construídas inicialmente. Ao longo do trabalho foi utilizada a técnica do fichamento para o registro da produção de conhecimentos.

Um dos mais importantes desafios do trabalho com a pesquisa documental é a superação da visão de documento como algo estático, a ser desvelado; fruto de uma abordagem positivista ainda presente nas pesquisas realizadas. A grande relevância desse processo é conseguir considerar o documento como um material rico, dinâmico, cheio de vida, valores, relações... Este representa uma construção histórica, encharcado de paixão, fruto de um espaço de disputa de duas visões de mundo.

Em relação a esses desafios lembramos Gil (2001, p. 53), que adverte: “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. A posição nos parece pertinente em face da produção do conhecimento se efetuar por um processo sempre aproximativo, nunca definitivo, absoluto.

Em relação ao grupo focal, como se trata de uma técnica da pesquisa qualitativa, seu formato possibilita a construção da compreensão das percepções e representações sociais de segmentos da comunidade escolar do IFRS – *Campus Sertão* no que se refere às políticas de educação profissional na perspectiva da Educação do Campo. Acreditamos que a aproximação das pessoas e o diálogo são importantes para o entendimento das políticas no seu processo de implementação. O grupo focal serve como uma técnica complementar, em que o grupo realiza uma avaliação de uma política, bem como das concepções que fundamentam o processo de vivência da política.

Para Barbour (2009) o grupo focal é um método participativo e igualitário que oportuniza aos sujeitos, sem distinção, a interação nos processos investigativos, a abordagem com um viés comunitário visa fortalecer os desfavorecidos. Nesse sentido, os grupos focais são oportunidade de realização de uma pesquisa dialógica onde a construção dos dados tem a participação ativa dos sujeitos da pesquisa.

Kitzinger (2005, p.31) traz uma caracterização pertinente e clara do que são os grupos focais:

Os grupos focais são um tipo de entrevista em grupo que valoriza a comunicação entre os participantes da pesquisa a fim de gerar dados. [...] em vez de o pesquisador pedir a cada pessoa para responder a uma pergunta por vez, as pessoas são estimuladas a falar umas com as outras, a perguntar, a trocar histórias e a comentar sobre experiências e os pontos de vista umas das outras (KITZINGER, 2005, p.31)

A proposta constituiu-se de dois grupos focais: um com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Técnico e outro com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio IFRS – *Campus Sertão*. O público alvo deveria ser ligado ao curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Opta-se por esse público por se tratar de um curso em que as atividades profissionais estão ligadas ao fazer campestre. Além disso, a preocupação dessa pesquisa volta-se para a Educação Básica envolvendo o direito público e subjetivo dos sujeitos de educação profissional.

Em relação ao tamanho do grupo, a ideia foi de convidar quatro pessoas por grupo. A duração foi de mais ou menos 1h e 30 minutos. A atividade foi gravada em áudio. Destacamos o ambiente confortável e mobilizador proporcionado aos participantes. Barbour (2009) destaca ainda a importância da interação entre os participantes e com o moderador, além de ser necessário o planejamento do momento:

[...] O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou 'moderador'. Entretanto, também se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que ocorra algum debate ou diferença de opinião. Da mesma forma, ainda que a atenção à interação grupal se refira ao processo de moderar discussões, com o pesquisador se atendo às diferenças em perspectivas ou ênfases dos participantes e explorando-as, também está associada à importância de observar as interações do grupo: as dinâmicas do grupo e as atividades nas quais ele se engaja – seja formando um consenso, desenvolvendo uma estrutura explicativa, [...] (BARBOUR, 2009, p.21).

Em cada um dos grupos serão disponibilizados materiais para mobilizar o debate: fotos, livros, diploma, figuras de trabalhadores do campo, cartões com perguntas, cartões com frases afirmativas e/ou negativas relativas à educação do campo e a educação profissional e manchetes/notícias sobre a agricultura familiar e produção agrícola em grandes propriedades na lógica do agronegócio.

O roteiro do grupo está organizado da seguinte forma: na recepção os participantes deverão assinar a lista de presença e receberão o roteiro do grupo focal. Inicialmente se realiza

a apresentação dos participantes, quando cada um deverá dizer o nome, se mora no campo ou na cidade e suas expectativas com o grupo. Posteriormente, faremos uma breve apresentação sobre o tema do grupo: Concepções de educação do campo *versus* educação rural - Quais as proximidades e os distanciamentos das políticas de educação do campo e as propostas de educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão? Em seguida, inicia-se a discussão das questões que serão apresentadas uma por vez, tendo um tempo de 10 a 15min por questão para que os participantes possam colocar as suas opiniões, pontos de vista e argumentos sobre a pergunta. Entre as questões destacam-se: Quem são os sujeitos desse *Campus*? Esses sujeitos são predominantemente do campo ou da cidade? Isso tem alguma implicação? Nesse sentido, como se caracteriza o *Campus*? O *Campus* Sertão é uma escola do campo ou uma escola rural? Quais são as evidências de uma ou outra perspectiva? O que entendemos sobre a educação do campo? E educação rural, o que é? Quais as prioridades do *Campus* no processo de formação dos estudantes? E os profissionais, como atuam? Do que mais gosta e de que menos gosta no *Campus*? Por quê? O que gostaria que fosse diferente no *Campus*? Para finalizar o encontro do grupo será realizado o agradecimento aos participantes e todos serão convidados a participarem de uma confraternização com produtos da agricultura familiar.

Vale destacar que os grupos focais não são realizados e analisados por etapas, mas acontecem durante o seu desenvolvimento, junto com as duas sessões ocorre o processo de análise e é efetuado o registro das observações. Além disso, possibilitam o acesso às interações de modo mais aprofundado, sendo possível reconhecer o significado das expressões e construir novas problematizações.

O temário em questão é amplo, carece de estudos específicos e direcionamento do olhar para os aspectos que julgamos como prioritários no desvelamento do problema através do desenvolvimento da metodologia e consequentemente o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa. Por isso, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro “As políticas de Educação do Campo: um estudo sobre a realidade brasileira” apresentam-se, brevemente, os paradigmas da educação rural e da educação do campo com alguns dados históricos. Em seguida, são apresentadas as metas e estratégias do Plano Nacional (2014/2024) em relação à educação do campo. Por fim, o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que versa sobre a Política de Educação do Campo, é explicitado com algumas possibilidades e desafios.

No segundo capítulo analisa-se “O projeto de educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão”. O desafio é a lançar um olhar para as propostas de formação realizadas no *Campus* de estudo. Conforme já descrito anteriormente, o enfoque ocorrerá no curso Técnico em

Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A análise terá como base os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A aproximação com a realidade acontece na realização do grupo focal, que será apresentado nessa dissertação no terceiro capítulo “O caminho do escrito ao realizado: tensões entre a educação do campo e a educação rural na perspectiva dos sujeitos”. Nesse momento do trabalho será realizada a análise dos dados produzidos e desveladas algumas possibilidades ou desafios para entender o problema que originou a pesquisa. As falas dos estudantes compõe a matéria prima analisada pela pesquisadora nessa etapa do trabalho, de certa forma, a maneira de entender as falas dos estudantes será através de uma análise de discurso.

Dessa forma, os discursos que aparecem nesta dissertação alertam para os desafios da realidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, para além da dicotomia campo e cidade. O que almejamos com esse trabalho de pesquisa é anunciar a possibilidade de superação de amarras e a construção de um mundo onde a educação seja entendida como um direito e não uma esmola.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

Não vou sair do campo
 Pra poder ir pra escola
 Educação do campo
 É direito e não esmola [...]
 Cultura e produção
 Sujeitos da cultura
 A nossa agricultura
 Pro bem da população
 Construir uma nação
 Construir soberania
 Pra viver o novo dia
 Com mais humanização [...]
 (Gilvan Santos, Canção: Não Vou Sair do Campo).

Nesse capítulo apresentamos um breve histórico sobre a presença da educação rural nas legislações e documentos oficiais, enfocando também o Plano Nacional da Educação (PNE) do Brasil, referente ao decênio 2014-2024, tendo como metodologia a análise documental. Além disso, serão analisados indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação à população com residência no campo considerando a política agrária brasileira. Inicialmente, recorreremos aos autores que realizam pesquisas sobre a educação do campo e educação rural, apresentando a partir disso uma síntese das principais questões. Por fim, trazemos alguns desafios e algumas possibilidades apontados pelo Decreto 7.352/2010⁴ (BRASIL, 2010), que institui as políticas de educação do campo.

2.1 Conceitos ou paradigmas preliminares

O presente estudo constrói-se em meio a um emaranhado de conceitos ou paradigmas. Com o intuito de aproximar o leitor do universo da pesquisadora neste momento apresentamos brevemente alguns conceitos ou paradigmas que adotamos como fundamento para redação deste trabalho. Optamos pelos seguintes: Educação do campo, Educação Rural, Educação libertadora, espaço rural, campo, camponês. A escolha dos termos anteriores justifica-se pela relação e presença destas terminologias nos documentos e nas referências utilizadas na

⁴ O Decreto 7.352/2010 versa sobre as Políticas de Educação do Campo e o PRONERA (Programa de Nacional de Educação na Reforma Agrária). O texto apresenta os sujeitos da Educação do Campo, os princípios e objetivos da Educação do campo. No que se refere ao PRONERA, traz as finalidades e beneficiários do Programa.

pesquisa. Ressalta-se que o texto apresentado representa apenas uma síntese dos fundamentos teóricos existentes, neste momento objetiva-se apenas contextualizar o leitor.

2.1.1 Educação do campo

Quando nos referimos a Educação do Campo, conforme Caldart (2002, p.13), estamos nos anunciando duas lutas combinadas: a de ampliação do direito à educação e escolarização no campo e a de construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo, uma escola enraizada na Educação Popular e na Pedagogia do Oprimido. Pautamo-nos numa perspectiva de Educação que vê o sujeito da Educação do Campo como sujeito de direitos, de cultura, de identidades e de identidade comum. Trata-se de uma Educação dos sujeitos e não para os sujeitos.

2.1.2 Educação Rural

No que tange a Educação Rural entende-se como o modelo de Educação adotado pela elite latifundiária referenciada na Constituição Federal de 1934. Destaca-se que as Constituições subsequentes 1937 e 1946 passam o poderio da Educação da elite agrária para a elite industrial, implantando o ensino agrícola. O ensino da cidade é imposto ao meio rural, considerado adequado. Nessa perspectiva a educação preocupa-se com a adaptação do sujeito ao modelo eleito com o certo, sem considerar os princípios de uma educação inclusiva que considere a diversidade, a pluralidade e multiculturalidade, reforça a homogeneidade e a padronização.

2.1.3 Educação libertadora

A educação, à luz das ideias de Freire, rompe com o caráter domesticador do modelo tradicional de educação e apresenta-se na forma libertadora. Nesse sentido, a proposta pedagógica freireana requer um educador problematizador. É uma pedagogia do diálogo, da pergunta, do educador politizado, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 52). Paulo Freire traz elementos provocadores e desafiadores reafirmando a educação do campo como possibilidade para desencadear um processo de construção do conhecimento, respeitando as peculiaridades e o compromisso da transformação social.

2.1.4 Espaço Rural

De acordo com MARQUES (2002, P.97) “o espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. Além disso, o rural, assim como o urbano, é definido pelo arbítrio dos poderes municipais, o que, muitas vezes, é influenciado por seus interesses fiscais.”

2.1.5 Campo

De acordo com Fernandes; Molina (2004, p.32) o campo para a Educação do Campo é entendido a partir do conceito de território, definido como espaço político, de relações sociais e de poder. Neste trabalho, campo, é compreendido transcendendo o conceito de espaço geográfico. O conceito de território ajuda na compreensão dos embates entre agricultura camponesa e agronegócio.

2.1.6 Camponeses

Neste trabalho referimo-nos aos camponeses quando falamos dos milhares de homens e das mulheres do campo, os quais estão vinculados à vida e ao trabalho no campo. A saber, conforme SPYER (1983): “o camponês é aquele que supre as necessidades alimentícias do setor dominante da economia [...]” (p.25).

2.2 A Educação rural e a educação do campo na legislação brasileira

De acordo com Muller e Surel (2006) a ação do Estado, por meio das políticas, passa pela formulação de objetivos com base no significado de um problema e de suas consequências, assim como as alternativas estabelecidas para resolvê-lo. Para esse autor, cada política busca agir em um setor da sociedade para transformar ou adaptar uma situação. Desse modo, “as políticas podem ser vistas como processos através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, tal qual ele é percebido” (MULLER, 2006, p. 6 apud FARENZENA, 2011, p. 96).

No caso da Educação escolar do campo, é preciso registrar que na maioria dos textos constitucionais existe um tratamento periférico. Cabe destacar que embora o Estado até possa ter contemplado na legislação os povos do campo, são necessárias preocupações efetivas do

Poder Público em prol de mudanças voltadas à emancipação ou melhoria das condições de vida dessas populações. No processo de inclusão da Educação do Campo na agenda das políticas públicas de educação, houve um conjunto de ações por pressão do MST para apoiar políticas de educação do campo. Os avanços na legislação não foram acontecendo de forma pacífica ou sem uma mobilização da sociedade civil organizada, sempre tivemos presença ativa dos movimentos sociais populares, em especial, o movimento Por Uma Educação do Campo.

Na literatura consultada, conforme os autores Roseli Caldart (2012), Carlos Brandão (1983) e Silvana Gritti (2003), a educação rural é vista como atrasada, o campo como lugar de atraso, de exploração da natureza e do homem, sendo oposição à cidade. Em sentido restrito, o território rural é entendido como espaço geográfico. Ao longo da história a educação rural esteve ligada à educação precária, de pouca qualidade e poucos recursos.

Conforme Ribeiro (2010), a escolarização dos povos do campo estabelece uma relação entre educação rural, desenvolvimento econômico e Reforma Agrária.

Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a Reforma Agrária, porém associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural, etc. (RIBEIRO, 2010, p. 297).

A educação rural brasileira passou por diversos momentos que serão apresentados, brevemente, com alguns destaques, os quais contribuem para entendermos o momento atual da educação voltada às populações do campo. A retrospectiva histórica partirá do ano de 1932 até o ano de 2016. Por fim, será realizada uma breve reflexão sobre a trajetória da educação rural brasileira.

Em 1932 emergia o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, lançando o Manifesto, o qual dentre outras demandas, define oportunidades iguais para o campo e para a cidade. Nesse momento, percebiam-se diferenças no tratamento em relação às escolas urbanas e rurais. A primeira mudança aparece dois anos depois, mais especificamente na constituição de 1934 em que foram previstos recursos para a educação rural.

É preciso destacar o contexto da época, a sociedade industrial estava eclodindo e junto com ela a necessidade de mão de obra qualificada para atuação nos diversos setores. Devido à submissão da educação às necessidades da industrialização a Constituição de 1937 obrigou os sindicatos à oferta de cursos técnicos, inclusive para as áreas rurais.

Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário, trouxe a separação entre educação das elites e das classes populares. O artigo 2º diz: “O ensino

secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico” (BRASIL, 1942b, p. 1) O destaque nesse momento foi a desresponsabilização do Estado com a educação rural, passando-a para as empresas. Além disso, é importante considerar que no interior do Rio Grande do Sul, as igrejas (Católica e Luterana) possuíam grande domínio das escolas comunidades rurais.

De acordo com o Chamusca et al. (2007) em 1960 a Educação Rural foi adotada pelo Estado brasileiro como estratégia para conter a migração para a cidade, ou seja, para atender a demanda do processo de industrialização emergente. A educação era com enfoque tecnicista, em que o princípio de aprender a fazer e fazer para aprender pretendia aliar trabalho, educação e produção. Chamusca et al. (2007) também enfatiza que nos relatos de experiências da época, fica claro que as ações e experiências educativas emergiam do processo produtivo preocupando-se em desenvolver habilidades para fixar os conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-práticas. É preciso que se interrogue essa associação de teoria-prática, pois a justaposição não garante um processo de ensino-aprendizagem inovador, crítico e exitoso.

O artigo 105 da Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 diz: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961). Cabe um destaque para as condições de vida e trabalho a que estão sendo submetidos os trabalhadores rurais na época. Fica evidente nos textos oficiais a necessidade de adaptar/adequar a educação para o meio rural, a cultura urbana é posta como superior, não é mencionado o rural como lugar de trabalho, de vida e com cultura própria, mas como espaço que está em atraso e que precisa ser urbanizado.

Em 1964, na ditadura militar, ocorre o aumento do êxodo rural e da concentração de renda. Pinto (2014) nos ajuda a compreender o período:

[...] De um lado, uma modernização autoritária, via internacionalização da economia, produz a falência de milhares de pequenos negócios, arrocha os salários dos trabalhadores, acentua o êxodo rural e acentua a concentração de renda. De outro, uma legislação aprovada sem qualquer discussão amplia os anos de obrigatoriedade educacional e que, ao mesmo tempo, revoga a vinculação constitucional de recursos para o ensino, que seria a única alternativa para assegurar uma expansão da oferta sem comprometimento da qualidade do ensino. [...] (PINTO, 2014, p. 287).

De acordo com Reis (2012, p. 90)

A história do Brasil está povoada de conflitos e revoltas populares relacionados com a distribuição de terra. A Guerra de Canudos (1896-1897) no Nordeste, a Guerra do Contestado (1912-1916) no Sul, a Guerra do Formoso (1950-1960), no Centro-Oeste são alguns dos mais importantes episódios dessa história.

A mesma autora destaca o papel especial da organização das Ligas Camponesas, movimento surgido em meados da década de 1950, da luta de arrendatários pelo acesso a terra no interior de Pernambuco.

Nesse sentido, um momento importante na luta dos trabalhadores rurais foi em 1960, quando surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra, no Rio Grande do Sul, lutando pela reforma agrária e pelos direitos sociais. Essa organização, que chegou a contar com 100 mil associados, conquistou algumas vitórias, como desapropriações de terras improdutivas e assentamentos. Outro marco aconteceu em março de 1963, quando o governo Goulart assinou a lei que criava o Estatuto do Trabalhador Rural. Ele equiparava os direitos dos trabalhadores rurais aos dos urbanos, garantindo registro em carteira profissional, salário mínimo, horário de trabalho e descanso, férias anuais, 13º salário e direito à sindicalização.

Em 1964 aconteceu o Golpe de Estado e a instauração da ditadura Militar. Resumidamente, entre as consequências ocorreram a desarticulação e a suspensão de muitas iniciativas populares no campo e na cidade, bem como a repressão aos movimentos sociais populares, altas taxas de analfabetismo e criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Entre os atos representativos desse período foram a prisão de Paulo Freire, logo na sequência do golpe, sob a acusação de subversão e a extinção da UNE, em novembro de 1964, através da Lei Suplicy de Lacerda (lei nº 4.464/64). A partir dos anos 1970, a interação de movimentos camponeses da Igreja Católica que terão um papel central no desenrolar da luta pela terra no país.

A Lei 5.692/71, sancionada no período militar, coloca como função da escola a formação para o mercado de trabalho. A referida lei, no art. 5, parágrafo 2º, em que trata da parte de formação especial de currículo, destaca que a habilitação profissional deverá estar de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local e regional, e alerta para a necessidade de acompanhamento. Ainda na mesma lei, o art. 10 § 2º, refere-se à educação rural: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

Em 1975 foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, que teve por finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola. A política para o ensino agrícola, implantada pela COAGRI, foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, e pelo equipamento das escolas, para um ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas. O Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, extinguiu a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG).

Em 1980, na resistência à Ditadura, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação rural como pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A reivindicação era por uma educação de acordo com as particularidades dos camponeses.

Diante de um cenário de mobilização social, destaque para as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão da Pastoral da Terra, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), o compromisso do Estado com o Direito de educação para todos é expresso na Constituição Federal de 1988. O referido documento garante a educação como direito de todos, respeito e adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Em 1996 a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação é aprovada e assume um caráter inovador, apesar de propor inovações, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a uma expressiva parcela da população. Porém, mostra-se eficaz no que tange à regulamentação da educação nacional. No que se refere à educação dos povos do campo, apresenta um artigo específico, o artigo 28, que citaremos a seguir, o qual determina a adequação do calendário e adaptações de acordo com as peculiaridades da vida rural.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Sabe-se que com a existência do procedimento muitas ações arbitrárias no fechamento das escolas deixarão de ser efetivadas. Cabe às comunidades escolares ponderarem questões da educação do campo, tanto de identidade (do campo) como de lugar (no campo), para garantir o direito à educação dos povos do campo no espaço que lhe é peculiar.

Um marco para a Educação do Campo brasileira foi a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) em 1998. A partir daí muitos programas e ações foram sendo implementados nos acampamentos e assentamentos de sem-terra pelo Brasil.

Tendo como horizonte a educação escolar inclusiva, o respeito à diversidade e à igualdade, ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001, instigado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. O parecer deixa claro que:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, 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, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001b).

No próximo ano, 2002, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O documento define, com base na legislação educacional, um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo para as diferentes modalidades de ensino e etapas da educação básica realizadas no campo. Entre as diretrizes, as propostas pedagógicas serão elaboradas a partir da realidade, considerando todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. O poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

O Conselho Nacional da Educação responde, através do parecer nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002, a consulta sobre a possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais. Afirma-se no documento que não há por que criar uma categoria específica, em âmbito nacional, das Casas Familiares Rurais, uma vez que a Lei 9.394/96, já as integrou com todas as viabilidades dentro do quadro das chamadas escolas do campo.

No ano de 2003 o MEC criou o Grupo de Trabalho sobre educação do campo e criou a Coordenação geral de educação do campo na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Aqui muda de governo e de orientação política em relação a educação do campo.

Em relação aos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em 2006, foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. Nesse ponto, as instituições possuem dúvidas, pois precisam ser realizados estudos e elaboração de diagnósticos para compreender em quais situações poderão ser considerados os dias letivos.

Os documentos consultados apresentam uma contextualização sobre o campo e o processo educativo para as populações que nele vivem. Espera-se que a Educação do Campo não funcione como uma forma de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer com êxito. Nesse sentido, como resposta à consulta sobre orientações para o atendimento da Educação do Campo, em 2007 é emitido o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007. O documento orienta, entre outras questões, sobre o processo de nucleação, transporte e reflete sobre o enfrentamento do desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.

No ano seguinte, com o objetivo de realizar um Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, foi homologado o Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008. O reexame aprovou novamente as propostas aceitas anteriormente e incluiu novas sugestões para Resolução. No mesmo ano através da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, são estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A Resolução enfoca o transporte escolar e a nucleação, estabelecendo critérios para a realização destes procedimentos.

Em 2008 também é promulgada a Lei nº 11.692, de 10 de junho, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, incluindo Projovem Campo – Saberes da Terra. O programa oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Tem como objetivo a ampliação do acesso e da qualidade da educação aos povos do campo, população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas.

Em 2010 é publicado o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, devido a sua importância, posteriormente, será realizada nessa dissertação uma análise sobre os desafios e possibilidades apresentados por esse documento.

No ano de 2011 a Resolução/CD/FNDE nº 1, de 7 de janeiro de 2011, altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009 que modificam procedimentos e faz adequações nos repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.

A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O Pronacampo tem como objetivos: apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. O programa está organizado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Infraestrutura Física e Tecnológica.

É importante destacar que o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), em 2013, ofertou livros didáticos diferenciados para melhor atender a realidade das salas de aula no campo. Apesar dos limites dessa ação, considera-se como necessária a possibilidade de discussão da temática da Educação do Campo, para elaboração dos livros por parte do Estado e das editoras, englobando as peculiaridades que devem ser contempladas nessa política.

Outro ponto que será focado nessa dissertação é o PNE, publicado em 2014, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A meta 8 é direcionada à população do campo e nas demais estratégias do plano a educação do campo é mencionada várias vezes.

Em relação aos documentos do IFRS destaca-se que não há presença do paradigma da Educação do Campo. Tanto no Projeto Pedagógico Institucional como na Organização Didática não é explícita a preocupação com a inclusão, acesso e permanência dos povos do campo no IFRS. Destaca-se que existe a implementação das políticas de ações afirmativas que envolvem

os indígenas e quilombolas, contempladas no PPI, no entanto a Organização Didática não garante a possibilidade da oferta de cursos fundamentados na Pedagogia da Alternância.

Conforme Gritti (2003) no estudo histórico da legislação educacional brasileira são percebidas evidências de que o processo de unificação da educação nacional leva a implantar no meio rural uma escola pensada para o homem rural e não pelo homem rural, ou seja, além disso, deverá pensar como homem urbano. Nesse sentido, a escola no meio rural visava colocar o homem e o meio rural na sociedade capitalista, urbano-industrial.

2.3 Educação rural x educação do campo: caracterização e principais conceitos

A presente dissertação apresenta perspectivas da educação com o enfoque na educação do campo, entretanto, a partir dos estudos realizados constatou-se que neste campo de estudos ocorre um movimento de correlação de forças entre duas perspectivas: a educação do campo e a educação rural. Nesta parte do texto, nos desafiamos a realizar uma breve caracterização de ambas com o objetivo de construir uma fundamentação teórica para a discussão da temática principal, bem como elucidar alguns conceitos que envolvem os dois paradigmas. Diante da amplitude das perspectivas, para fins de direcionamento da escrita, optamos por algumas categorias de análise: sujeitos, território, escola e sustentabilidade. A escolha dessas categorias justifica-se por elas estarem diretamente relacionadas à vida e aos relações com o campo, às quais são necessárias para tratar do temário dessa dissertação.

A possibilidade de construção de uma síntese⁵ envolvendo as categorias citadas anteriormente é um desafio para o presente estudo, uma vez que os conceitos apresentados na literatura muitas vezes tratam a educação do campo e a educação rural de forma similar, todavia há uma distância entre os dois paradigmas, a qual poderá ser percebida a partir de estudos e reflexões que dialogam com a realidade dos povos do campo. Nesse sentido, são duas visões de mundo opostas que vivem um processo intenso de disputas e correlação de forças.

De forma geral, a educação rural legitima um modelo de educação elitista e não considera o homem que vive no campo como um sujeito cheio de vida e relações sociais. Já a educação do campo, traz outra perspectiva para o estudo, mostrando que o homem do campo como um sujeito histórico e social, concebendo o campo como um lugar de vida e de relações

⁵ A síntese que nos desafiamos a apresentar tem como propósito a construção de um panorama geral dos dois paradigmas, no entanto, é necessário termos claro que as posições não são fechadas e muito menos definitivas, uma vez que dependem de análise de contextos específicos e diferentes visões de mundo para serem compreendidas. Exemplo: Um sujeito da educação do campo pode estar vivendo no contexto de uma escola rural.

e a educação como um direito de todos e dever do Estado gestada a partir do campo e pensada pelos movimentos sociais populares.

2.3.1 Sujeitos da educação do campo

Para Caldart et al. (2011) um projeto de educação do campo é construído pelos sujeitos da educação do campo, ou seja, é uma construção *dos* sujeitos e não *para* os sujeitos. A autora também afirma que ao longo da história da educação brasileira as políticas educacionais não eram pensadas com os sujeitos do campo, mas sim eram direcionadas para o meio rural.

De acordo com Petty, Tobim e Vera (1981) o público da educação rural é a população agrícola, formada por todas as pessoas que tem na agricultura o sustento, com menores rendimentos, sendo meramente uma projeção da educação urbana, sem tentativa de adequar a realidade rural. A educação rural surge também da necessidade de educação da população rural. Esses autores alertam também para o fato de que muitos são os aspectos socioeconômicos que interferem nas características da educação rural. Em sentido restrito, os sujeitos da educação rural são os trabalhadores rurais: lavradores, roceiros, posseiros, meeiros, camponeses.

Em relação ao acesso e permanência dos estudantes nas escolas rurais os mesmos possuem condições socioeconômicas deficitárias: pouca alimentação, moradia e vestuário inadequados, os filhos precisam ajudar no trabalho da família desde pequenos, o trabalho realizado é manual e rudimentar. Entendia-se que quanto mais estudo os jovens possuem maiores as chances de migração para a cidade, os estudantes são oriundos de pequenas propriedades e com diversificação de produção. Neste contexto considera-se a educação como um fator importante para o desenvolvimento da população rural e uma das condições para tal êxito.

Segundo a Resolução CEB nº 2 de 2008, art. 1º, 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 produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008a).

No entendimento da educação do campo os seus sujeitos são as populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida: pequenos agricultores, quilombolas,

indígenas, camponeses, pescadores, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

Na categoria sujeitos, percebe-se que existe uma diferença notória nas definições, enquanto a educação rural limita e inferioriza os seus sujeitos, a educação do campo atribui valor aos seus destinatários e os reconhece como seres humanos e autores da própria história. Segundo Caldart (2012) a Educação do Campo é um fenômeno que tem como atores os trabalhadores do campo e suas organizações, eles lutam por uma política de educação que leve em consideração as necessidades sociais das comunidades camponesas.

Segundo Souza (2006) uma política é o traçado de uma ação coletiva premeditada, o curso que efetivamente toma a ação como resultado de muitas decisões e interações e os efeitos reais que a ação coletiva produz. “Política é um comportamento propositivo, intencional, planejado e não simplesmente reativo, causal. Não é uma simples decisão do ator governamental. É preciso incorporar as muitas e diversas decisões dos muitos atores participantes. Se traduzem em um conjunto de ações” (SOUZA, 2006, p. 51).

2.3.2 Território

Outra categoria importante para o estudo da Educação do Campo é o entendimento de território. A partir do olhar dos movimentos sociais populares o território é o espaço de vida e de relações sociais. De acordo com Fernandes (2004, p. 749):

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas.

Ainda, conforme Fernandes (2004) a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. Esse entendimento de território é fundamental; no entanto, precisa ser ampliado para pensarmos outros territórios, os quais são ao mesmo tempo, frações desse território da nação, ou unidades que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais produzidas.

Na perspectiva da educação rural a noção de território recebe o conceito de espaço geográfico e ao agregar um sentido restrito acaba por ser entendido como um lugar de atraso. No contraponto, a Educação do campo apresenta a noção de território como o espaço político. Sendo o campo de ação de poder, onde se realizam determinadas relações sociais, constituindo-se como um lugar de vida.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), no Censo 2010, a população brasileira era de 190.755.799 de habitantes. Destes, 160.925.792 vivem na zona urbana e 29.830.007 na zona rural, o que equivale a 15,64% da população, sendo que em determinados municípios a população é, na quase totalidade, urbana. Conforme o *site* do IBGE (2011) a população urbana e rural é bem desigual no Brasil. Observemos a Tabela 1 com a população brasileira, por regiões, conforme o censo de 2010.

Tabela 1 – População urbana e rural brasileira por regiões

REGIÕES/ POPULAÇÕES	URBANA (absoluto)	RURAL (absoluto)	URBANA (percentual)	RURAL (percentual)
Brasil	160.925.792	29.830.007	84,36	15,64
Região Norte	11.664.509	4.199.945	73,53	26,47
Região Nordeste	38.821.246	14.260.704	73,13	26,87
Região Sudeste	74.696.178	5.668.232	92,95	7,05
Região Sul	23.260.896	4.125.995	84,93	15,07
Região Centro-Oeste	12.482.963	1.575.131	88,79	11,21

Fonte: IBGE, 2011.

Além da existência de muitas discrepâncias em relação às regiões, é preciso observar que dentro da região sul, por exemplo, são evidentes as diferenças. Em Passo Fundo/RS, por exemplo, apenas 3% da população residem no campo.

Frente a essas informações, percebemos a necessidade de pensar sobre as políticas destinadas à população do campo e, em especial, às políticas de educação, foco dessa dissertação, uma vez que o êxodo rural está cada vez mais acentuado em algumas regiões. Conforme Caldart (2004) o contexto originário da Educação do Campo, entre outros elementos, constitui-se do campo e sua situação social com o aumento da pobreza, falta de qualidade de vida, desigualdade e exclusão.

O conceito da Educação do Campo está em construção e representa uma condição de análise do contexto ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outros nomes e compreensão da realidade futura.

A expressão “Educação do Campo” surgiu em 2002, no Seminário Nacional em Brasília. Sua primeira denominação foi Educação Básica do Campo em 1998. A utilização da palavra campo visa refletir sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Ao discutir educação do campo discutir-se-á e se tratará a educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Há uma preocupação com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (CALDART, 2012, p.258).

Conforme Ribeiro (2010) vários movimentos sociais populares são os formuladores de propostas e sistematizadores de experiências de educação rural/do campo, entre eles: a Contag⁶, as federações de trabalhadores rurais, dentre elas a Fetag⁷ e a Via Campesina⁸, que reúne vários movimentos sociais populares e é liderada pelo MST⁹. Ou seja, a educação do campo vem sendo construída pelos movimentos na luta pela terra, pela escola do campo ao mesmo tempo em que visa romper com a escola rural. De acordo com Caldart (2009) o movimento “Por uma educação do campo” concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra. Nesse movimento são trabalhados tanto o respeito às diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses.

Conforme Caldart (2009) hoje existem muitos estudos sobre a educação do campo, nem sempre com objetivos e conceitos relacionados com a educação, em geral, e a educação do campo, em particular. Além disso, a autora destaca que no mundo acadêmico, as preocupações com relação à educação do campo têm ficado centradas no discurso sobre esse fenômeno, analisando as contradições no campo das ideias, ou seja, não dialogam com a realidade vivida pelos trabalhadores do campo. Nesse sentido, para compreender a educação do campo é necessário conhecer a sua história, contradições e tensões, as inquietações e os desafios que se apresentam no presente e os que se projetam para o futuro.

⁶ A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Fundada em 22 de dezembro de 1963, trabalhadores(as) rurais de 18 estados. Primeira entidade sindical do campo de caráter nacional, reconhecida legalmente.

⁷ Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul.

⁸ Via Campesina é uma organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo. Mobiliza em torno das ações pelo campo.

⁹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. “O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais” (MST, 2016, p. 1).

2.3.3 Escola¹⁰

No estudo sobre a categoria escola, percebe-se que a concepção de escola profanada pela educação rural volta-se para um processo de educação escolar restrito, direcionando-se para ler, escrever e calcular. Em relação aos conteúdos abordados, as escolas enfocam o meio urbano, mas a educação é para os camponeses. Conforme Brandão (1983, p. 246), falando da escola rural diz que ela é “um lugar triste”. Sendo um lugar de reproduzir saberes atua, com suas práticas, em muitas situações e contribui para o êxodo rural.

Para viver e estabelecer as relações sociais, a preocupação principal dos sujeitos que pensam e lutam pela educação do campo é a escolarização da população do campo, mas o seu entendimento de educação é mais amplo porque envolve também todos os processos sociais das pessoas como sujeitos e autores da própria história. Os sujeitos da educação do campo são seres humanos que pensam e a educação será a partir do campo, como um projeto educativo específico, disputando um projeto de sociedade que parta do campo.

Na obra *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*, Brandão (1983) apresenta vários elementos importantes para a discussão da educação rural versus educação do campo. Trinta e quatro anos atrás quando o autor escreveu o livro já se percebia uma situação complexa para a educação rural. Na produção de dados apresentavam-se importantes visões das famílias e estudantes do campo na época, desde o entendimento de escola e da profissão até questões pessoais, como sexualidade e higiene.

A rigor não existe *educação rural*; existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural. A própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo. Políticas e projetos de educação rural capazes de “fixarem o homem à terra” são tão ilusórias quanto imaginar que basta pintar com tinta nova o casco com um rombo enorme para que ele se fixe no mar. Os trabalhadores rurais: lavradores, posseiros, meeiros, camponeses, abandonam o trabalho rural e o lugar rural de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar lá (BRANDÃO, 1983, p. 243).

¹⁰ Segundo Caldart (2004, p. 37) “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais.” Nesse sentido, ao compreender o lugar da escola na Educação do Campo, compreende-se o tipo de ser humano que se quer ajudar a formar e como se pode contribuir para formar os novos sujeito do campo hoje. Caldart (2004) descreve como compromissos ou tarefas da escola do campo: socialização ou vivência de relações sociais (diferente de adaptação, opta por socializar a partir das práticas que realiza: cooperação, bem-estar coletivo, justiça, igualdade e mudança da realidade); construção de uma visão de mundo (inventário das concepções que os educandos carregam, enraizar as pessoas na história como parte do processo, construindo uma visão de mundo e um ideário de vida tendo como ferramenta os conteúdos escolares e a reflexão permanente do ensinar-aprender); cultivo de identidades (construir uma visão de si e os vínculos das pessoas com identidades coletivas, construindo e fortalecendo identidades com: auto-estima, memória e resistência cultural e militância social); socialização e produção de diferentes saberes (por em movimento os saberes de diferentes tipos e naturezas, tendo consciência dos saberes individuais e reconhecer a possibilidade de ampliá-los por meio da partilha e produção coletiva de novos saberes).

Para Brandão (1983) as famílias de trabalhadores rurais não esperam muito da educação da escola rural, muitos dizem que o horizonte da vida e trabalho subalterno de seus filhos é a periferia da cidade. “Se a escola não “dá uma profissão”, o seu destino é uma base do valor crescente no acesso a uma profissão não-rural e, se possível, não braçal. Com essa visão, a escola é um dos principais instrumentos de preparação para ida à cidade e ao trabalho urbano” (p. 244).

De acordo com Caldart (2012), a Educação se preocupa com a formação humana vinculada a uma concepção de Educação do Campo. Nesse sentido, o currículo escolar está vinculado com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. O projeto de educação dos camponeses é construído com eles, através da luta por políticas públicas que garantam o acesso à educação. O processo de ensino-aprendizagem trabalha em seus conteúdos os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo.

Uma das lutas da educação do campo é a construção efetiva de escolas que sejam espaços de valorização e reflexão sobre saberes desde a realidade do campo, tendo o conhecimento do global, mas que as especificidades sejam articuladas com a vida e a realidade de lutas. Diante dessa caminhada de luta por escolas Caldart (2012, p. 259) destaca:

O direito a educação compreende da educação infantil à universidade. A Educação do Campo vive uma nova fase ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo.

Dessa forma, não basta construir a escola. É necessário atender as peculiaridades locais, desde as especificidades do calendário escolar contempladas na LDB até a construção coletiva de um projeto político-pedagógico de acordo com a realidade camponesa. Nesse sentido, o art.7, inciso 1º, da Resolução CB Nº 2 de 2008 ressalta: “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.”.

Arroyo (2014) argumenta que com a garantia de direito à educação os formuladores de políticas e diretrizes vêm com a promessa de que os ideais universalistas incluirão todos. Todavia, essas promessas são carregadas de vieses questionáveis, pois o direito à educação não é negado, mas a qualidade e o acesso devem ser constantemente questionados.

Em conformidade com Freire (1997) ninguém se liberta sozinho; é preciso o coletivo para alcançar a libertação. Nesse sentido, a educação do campo está sendo construída alicerçada

no diálogo, num processo educativo onde todos ensinam e todos aprendem, em meio à criação e recriação de conhecimentos. A pedagogia freireana utiliza-se da práxis (ação-reflexão-ação). Olha para o mundo com um olhar crítico, tendo como foco a superação das amarras que os oprimem e ao mesmo tempo constrói uma ação libertadora. Penso ser importante recuperar a ideia de Freire sobre a educação rural como educação bancária, ou seja, estranha ao contexto dos sujeitos.

Dessa forma, a educação do campo está em oposição à educação rural, uma vez que a luta pela conquista do direito à educação de qualidade, e, conseqüentemente, os conflitos são entendidos como uma possibilidade de mudança e de superação da condição de oprimido. A luta por políticas públicas que tenham um viés emancipador são primordiais para a melhoria das condições de vida da população do campo e também para a constituição dos povos do campo enquanto sujeitos.

Ao se tomar como base os escritos de Caldart (2004) para concretização de um projeto de educação do campo existe a necessidade de construção de um currículo escolar que considere o campo como um espaço de vida, cultura e trabalho. A categoria do currículo escolar observa e entende o trabalho como princípio educativo que tem de orientar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o projeto de educação é mediado por uma concepção de escola que se compreende como um espaço de socialização e não de adaptação, onde as vivências sociais são levadas em conta.

Em síntese, a escola constitui-se numa bandeira de luta dos camponeses, pois se acredita que através da educação os camponeses, entre outros saberes, possam confrontar as tendências gerais da atualidade, apropriarem-se do acúmulo histórico de saberes produzidos pela classe trabalhadora e enfrentarem questões culturais e específicas dos processos produtivos do campo na atualidade.

Ao tratarmos da Educação do campo precisamos reconhecer e caracterizar quem é o camponês e suas características. Conforme Kolling, Néry e Molina (1999) esse sujeito chamado de camponês tem uma perspectiva histórica e política. Far-se-á necessário compreender o conceito de camponês para o entendimento de nossa realidade agrária baseado na análise de sua história e de seu conteúdo sócio-político e cultural.

Conforme Marques (2008), a origem do conceito de camponês está relacionada à Idade Média europeia, mas a formação do campesinato brasileiro guarda as suas especificidades. O campesinato constitui-se no seio de uma sociedade situada na periferia do capitalismo e no mesmo contexto do latifúndio escravista.

Trata-se da construção de uma visão de mundo diferente da imposta pelas classes e pelos grupos dominantes e o cultivo de uma identidade de camponês e militante. Cabe destacar que o entendimento da especificidade do estudante da educação do campo não significa que este não terá acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, pelo contrário, os conteúdos serão trabalhados a partir da realidade do campo, construindo uma visão de mundo crítica que possibilite o pensamento, a socialização e produção de diferentes e novos saberes.

2.3.4 Sustentabilidade

Outra questão importante a ser observada quando se trata de educação do campo é a sustentabilidade, última categoria que discutiremos aqui de forma breve. Em relação à agricultura, a sustentabilidade está ligada à produção e à manutenção dos recursos naturais. Nesse sentido, a agroecologia é a ciência que visa à conquista da sustentabilidade levando em consideração as seguintes dimensões: social, econômica, ecológica, cultural, política e ética. Em busca de uma melhor qualidade de vida no campo a agroecologia vem sendo uma das bandeiras dos movimentos sociais populares.

Nas últimas décadas percebe-se a presença dos sujeitos da educação do campo lutando pelo seu espaço, mostrando-se diferentes e por serem diferentes exigem respeito e querem atuar na construção de um projeto educativo efetivo para os povos do campo. De acordo com Caldart et al. (2011, p. 20) “[...] Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. [...]”.

A construção de um paradigma educacional exige uma escolha política, filosófica e também ideológica. Nesse sentido, a opção pela defesa do paradigma da educação do campo ou da educação rural requer uma fundamentação teórica e, até mesmo, uma identificação com a luta pela terra. Somam-se a esses aspectos o estudo, a reflexão, as pesquisas, a mobilização e os debates de educadores, educadoras, sujeitos ou não da educação do campo, mas que acreditam na educação como direito e no direito à diferença sendo respeitado.

Em conformidade com Caldart (2012) pela lógica dominante é a educação rural que deve constar na agenda do Estado e não a Educação do campo, pois os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura não requerem um sistema público de educação do campo. Pautar a educação do campo exige confrontar as práticas de agricultura capitalista, entre as quais, a exploração do trabalho, a adoção de um modo distinto de produção, a maneira diferente de organizar a vida social e relaciona-se com a natureza.

Diante disso, ecoa a seguinte questão: como pensar a educação do campo num campo com cada vez menos gente?

Conforme Altieri (2012) o conceito de agricultura sustentável pode ser considerado uma abordagem nova na medida em que é uma resposta à queda da qualidade da base dos recursos naturais causada pelo modelo de agricultura baseado no consumo em larga escala de produtos químicos. O mesmo autor ainda ressalta as discussões sobre produção agrícola, abordando questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse contexto para compreender a sustentabilidade é preciso estudar a agricultura, o ambiente global e o sistema social. O conceito de sustentabilidade tem aguçado a discussão para proposição de ajustes na agricultura convencional tornando-a viável.

A perspectiva dominante, com uma visão restrita, entende que a causa da baixa produtividade é a existência de pragas, deficiência de nutrientes e outros fatores; já numa perspectiva sustentável acredita-se que as limitações produtivas são ocasionadas pelo desequilíbrio dos agroecossistemas. De acordo com Altieri (2012) a ciência da agroecologia é muito mais do que a aplicação dos conceitos e princípios ecológicos para desenhar agroecossistemas sustentáveis.

A Agroecologia vai mais além do uso de práticas alternativas e do desenvolvimento de agroecossistemas com baixa dependência de agroquímicos e de aportes externos e energia. A proposta agroecológica enfatiza agroecossistemas complexos nos quais as interações ecológicas e os sinergismos entre seus componentes biológicos promovem os mecanismos para que os próprios sistemas subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a sanidade dos cultivos (ALTIERI, 2012, p.105).

Nessa análise constata-se que o modelo agroecológico visa melhorar a sustentabilidade econômica e ecológica dos agroecossistemas. Utilizando-se uma estratégia agroecológica, os componentes do manejo são geridos com o objetivo de conservação e aprimoramento dos recursos locais, possibilitando a valorização e participação dos agricultores.

Cabe dizer, nessa análise, que as relações entre a educação rural hoje se identifica com o agronegócio e a educação do campo relaciona-se com as propostas que sugerem novas relações entre as pessoas, com o produto e a sustentabilidade. Cabe, ainda, ressaltar que existem muitas discussões sobre sustentabilidade que não foram discutidas aqui, o conceito é amplo e exige mais estudo e aprofundamento. Nessa dissertação, em suma, a sustentabilidade é entendida como condição de sobrevivência do planeta e de uma produção de qualidade.

Melgarejo (2016, s.p.) afirma que “os agrotóxicos estão ameaçando a saúde da população, a segurança alimentar e a soberania nacional.” Essa situação se deve ao fato de

nossas águas, alimentos e até o leite materno estarem recebendo veneno agrícola. Segundo o mesmo autor, a situação é grave e, devido ao uso desenfreado de agrotóxicos, o número de abortos nas áreas rurais tende a ser maior do que nas cidades mais poluídas com resíduos industriais. Dessa forma, enquanto o agronegócio continuar produzindo alimentos com o uso de veneno, a vida, as suas relações, bem como a sua continuidade, estão em risco. Ao abordarmos os paradigmas Educação do Campo e da Educação Rural, nos defrontamos com uma série de conceitos, um deles é o conceito de território, já mencionado anteriormente, mas vamos realizar outros apontamentos. Para pensar o território cabe analisarmos os pares dicotômicos: urbano ou rural, campo ou cidade. Ambos trazem concepções e visões de mundo diferentes e arraigadas de preconceitos ou possibilidades. Conforme já apontamos anteriormente, e de acordo com Fernandes (2004) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) as lutas pela terra e pela Reforma Agrária, contribuíram para mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo outras formas de pensar esse lugar.

Williams (1989) no livro *O campo e a cidade na História e na Literatura* discute sobre o campo e a cidade como sendo de um lado antagônicos e de outro lado, trabalhando numa perspectiva de complementaridade. Nesse sentido o autor destaca:

‘Campo’ e ‘cidade’ são palavras muito poderosas, e isso não é de se estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas. [...] na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização. [...] Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica (WILLIMAS, 1989, p. 11).

Williams (1989) traz para o debate alguns elementos novos como a visão romântica do campo e não como sinônimo de atraso. Outra ideia importante de Williams (1989) é a visão de totalidade contraditória entre campo e cidade, são inter-relacionados, mas de modo contraditório. Ele defende a ideia de que o capitalismo desenvolve-se inicialmente no contexto urbano e depois se expande para o campo.

É fruto do capitalismo, tanto no campo como na cidade, de algumas mudanças, tais como: aumento da produtividade; os deslocamentos do excesso de população para a cidade, originando o proletariado. O mesmo fenômeno acirrou a oposição e divisão entre cidade e

campo, ao estimular a especialização do trabalho. Nesse sentido, essa conceituação supera a concepção restrita de espaço geográfico, adotada pela Educação Rural, essa é uma ideia importante para pensar a educação rural. No Censo Demográfico, em 2010, por exemplo, o IBGE (2011) adotou o seguinte critério para usar as denominações “urbano” e “rural”:

Segundo sua localização, o domicílio é classificado como domicílio de situação urbana ou rural. Os domicílios de situação urbana são aqueles localizados nas áreas urbanas, que são as áreas internas ao perímetro urbano de uma cidade ou vila, definido por lei municipal. As áreas urbanas são classificadas em área urbanizada, área não urbanizada e área urbana isolada. Os domicílios de situação rural são aqueles localizados nas áreas rurais, definidas como áreas externas aos perímetros urbanos, inclusive nos aglomerados rurais de extensão urbana, povoados, núcleos e outros aglomerados (IBGE, 2011, p. 7).

Portanto, ainda se classifica a população rural e seu espaço de vida em oposição ao espaço urbano. O espaço rural é caracterizado como tudo aquilo que não pertence ao urbano. Sobre a oposição campo-cidade, autores como Fernandes (2004) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) explicam que a visão tradicional do espaço rural não compreende as demandas trazidas pela sociedade pelos movimentos sociais e sindicais, todavia, o campo não pode limitar-se a uma compreensão unidimensional do rural. Faz-se necessária a superação das dicotomias existentes para ampliação e qualificação dos conceitos, bem como a construção de políticas adequadas e de acordo com as exigências locais.

Com o surgimento e fortalecimento das grandes indústrias, houve muitas mudanças na sociedade, principalmente na relação campo-cidade. O espaço do campo foi perdendo sua população, veio a crescente mecanização das atividades agrícolas e as cidades foram cada vez mais se transformando no espaço das trocas comerciais e de crescimento da indústria, inclusive aquela voltada à produção de insumos e máquinas agrícolas.

De modo simples e objetivo a relação campo-cidade é inevitável, pois a cidade alimenta-se a partir do resultado do trabalho do campo e o campo sobrevive com geração de renda a partir da comercialização dos produtos na cidade. Entretanto, a dicotomia campo-cidade se constitui um tema de estudo complexo e desafiador diante de um discurso onde o agronegócio tem um poder hegemônico. Ou seja, o campo como lugar de vida familiar sustentável está em franco declínio, pois existe uma pressão constante para o abandono das pequenas e médias propriedades, com um discurso de que produções em pequena escala não sustentam o país.

A agricultura pode ser compreendida conforme o contexto em que está sendo desenvolvida. Num sentido restrito, define-se como um conjunto de técnicas para cultivar

plantas e obter alimentos e outros benefícios. A pessoa que trabalha na agricultura é chamada de agricultor. Em termos de definição ampla, a agricultura pode ser adjetivada e englobar várias formas de ser desenvolvida, tendo em vista uma concepção de vida e de mundo. Por exemplo: a vertente das agriculturas alternativas à agroquímica, entre elas, destaca-se: agricultura orgânica, agricultura biodinâmica, agricultura biológica, agricultura natural, permancultura.

No *Dicionário da Educação do Campo*, publicado em 2012, são apresentadas algumas definições de agricultura. Segundo Neves (2012) o termo agricultura familiar remete a vários sentidos, ressaltando que no campo acadêmico constitui-se numa categoria analítica e difere-se politicamente da agricultura patronal e camponesa. Em relação à categoria analítica, a agricultura familiar se constitui uma forma de organização da produção, em que a gestão do trabalho e as relações de produção são efetivadas entre os membros da família, são proprietários dos meios de produção e executam as atividades. A denominação agricultor familiar é um termo jurídico, necessário para concorrência em créditos, serviços sociais e previdenciários.

A agricultura compõe o setor primário da economia, tornando-se uma prática necessária para o desenvolvimento das sociedades. Atualmente, o capitalismo encontra-se na fase de domínio hegemônico do capital financeiro e de empresas trans e multinacionais que controlam o mercado agrícola. Nesse contexto, o modelo de produção é baseado no agronegócio, caracterizando-se pela monocultura, mecanização agrícola com produção em larga escala, sementes transgênicas e a exploração dos trabalhadores, uso de insumos em larga escala. Esse modelo de produção sufoca a agricultura camponesa e gera muita desigualdade (ROSA, 2016).

É nas escolas que os desiguais são mostrados como desiguais. Espera-se que as políticas de gestão e as análises equacionem as desigualdades e as corrijam. Segundo Arroyo (2011, p. 85) “ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção de desigualdades”. Nesse sentido, as intervenções acabam focando nos alunos e em seus coletivos, legitimando as desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia.

Para Arroyo (2011) ao longo da história os coletivos desiguais que chegam às escolas públicas têm sido vistos como um fardo. A visão racista em relação aos coletivos populares descaracteriza as políticas socioeducativas, inferiorizam e desvalorizam os desiguais. Esses coletivos são entendidos como um público que precisa ser limpo, corrigido e que deixe de ser como é. É necessário que as políticas sejam equacionadas como políticas de reconhecimento, de direito à pertença política a espaços. Para Arroyo (2011, p. 92) “Na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes e de culturas, de história e de memória, de

identidades e de valores, as políticas são compensatórias, distributivas e inclusivas, para serem políticas afirmativas. [...]” esse preconceito é analisado por Jessé Souza na rale brasileira, na tolice da inteligência brasileira.

Pensar as diferenças exige o debate de algumas questões importantes: como se pensa e têm sido pensados os coletivos desiguais? Quem são os coletivos desiguais? Onde estão os coletivos desiguais? De acordo com Arroyo (2011, p. 90):

Sabem-se diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, da inexistência.

Diante das ponderações, existiria a necessidade de uma escola voltada para o meio rural? O que diferenciaria essa escola rural das escolas ditas urbanas? Quais são as políticas educacionais implantadas pelo Estado para o campo brasileiro? Essas políticas são influenciadas pela ideologia da oposição cidade-campo? De fato, o terreno das discussões e reflexões sobre o tema é fértil, mas uma questão, em especial, merece a atenção dos pesquisadores, é o movimento educativo que vem acontecendo no campo, por diferentes movimentos sociais, da educação básica ao ensino superior, mobilizando práticas e reflexões teóricas que contribuem para construção do paradigma da Educação do Campo, mostrando perspectivas reais de desenvolver o campo como um espaço de possibilidades a partir da vida dos sujeitos do campo. Para tanto, cabe uma análise sobre o Plano Nacional de Educação, tanto no que diz respeito às metas e às estratégias, tendo o olhar voltado para a Educação do Campo.

2.4 O decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010: possibilidades e desafios

É relevante o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, no contexto da educação do campo, pois permite na contextualização do estudo dessa dissertação, também identificar como ele contribui para os avanços necessários na educação dos povos do campo. O Decreto contempla possibilidades e desafios tanto para os gestores como para as populações do campo.

Os movimentos sociais populares e sociedade civil organizada empreenderam muitos esforços por uma educação do campo e por políticas educacionais específicas, tendo como liderança, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), de modo especial no final do século XX e nesse início do século XXI. Nesse cenário, o MST sofre com a criminalização enquanto movimento social e, por isso, outros movimentos sociais, sindicatos e setores de

igrejas insurgem contra essa criminalização. Nas diversas ações, tais como: agendas, agendas públicas, políticas públicas e formação, almejam-se para além dos programas e projetos da União deixar essa ideia mais clara. Ou seja, é necessário exigir do governo a operacionalização de planos que ultrapassem o escrito e o falado, que sejam a verdadeira possibilidade de acesso e permanência do estudante do campo na escola.

O Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), parte do movimento “Por Uma Educação do Campo”, elaborou o anteprojeto que embasou a construção do decreto sobre a Política Educacional do Campo. O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 tem como objetivo a superação de obstáculos e implementação de uma lei que pontue as demandas da sociedade. Para além do documento, é uma possibilidade de mostrar o esforço dos sujeitos do campo pela educação pública e por políticas educacionais que assegurem as particularidades do campo. Cabe um destaque para o art. 1º do referido decreto:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Ao abordar a educação básica e superior o decreto apresenta-se como um importante desafio para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que estes possuem como finalidade a oferta de cursos técnicos de nível médio, ensino superior, bem como uma atenção especial para as licenciaturas e cursos integrados. No *Campus Sertão* são ofertadas vagas para os cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica, bem como aos estudantes do campo, a realização de um curso técnico integrado ao ensino médio. Cabe destacar que dos três cursos ofertados constata-se que apenas o curso de Formação Pedagógica apresenta dados de acesso, permanência e êxito dos estudantes, os demais passam por dificuldades tanto de público para o preenchimento das vagas ofertadas nos processos seletivos como de permanência e êxito dos ingressantes.

Fica o registro da necessidade de pesquisas, em especial, do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, curso que pode contribuir muito com a educação dos povos do campo. Além disso, é uma possibilidade aos educadores do campo de continuarem seus estudos. Nesse sentido, vale ressaltar que a formação de professores e outros profissionais pode ser direcionada também aos camponeses, sendo realizada e ampliada de forma contínua. A existência do

decreto não garante a sua efetivação, portanto é necessário o acompanhamento dos movimentos sociais populares das ações e projetos.

Outro ponto importante do decreto é a possibilidade das escolas do campo construírem projetos pedagógicos específicos de acordo com a realidade das populações do campo. O decreto entende, conforme artigo 1º e incisos 1º e 2º:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º-Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2010).

O decreto traz um avanço notório quando entende que embora a escola esteja situada na cidade, mas tendo estudantes do campo será considerada como escola do campo. Apesar de retirar o sujeito do campo, essa é a possibilidade de ser reconhecido como sujeito do campo e ter um Projeto Pedagógico de acordo com as peculiaridades da população. Seja no campo ou na cidade, espera-se que os sujeitos do processo educativo tenham a possibilidade de pensar e ter uma vida digna em qualquer tempo e espaço.

O artigo 2º apresenta os princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Passados cinco anos da publicação do decreto, a partir das leituras de diversos artigos sobre a temática da educação do campo, compreende-se que há muito a ser feito para uma

efetiva educação dos povos do campo. As lutas precisam continuar no cotidiano das escolas, das universidades, dos sindicatos, e, em especial, nos movimentos sociais populares. Frente ao desafio de concretização dos princípios da política de educação do campo Fernandes; Cerioli e Caldart (2011) alertam que para concretizar os compromissos com um projeto de desenvolvimento popular é necessário valorizar a população, o patrimônio natural e social, propondo um projeto que reorienta a economia, redistribua recursos, reinvente instituições, altere a forma e o conteúdo do exercício de poder.

O art. 3º responsabiliza a União pela criação e implementação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar dessas populações. Nos incisos desse artigo e nos demais artigos do texto, há um compromisso em reduzir o analfabetismo, respeitar os horários e construir um calendário adequado aos ciclos agrícolas, fomentar os cursos de Educação de Jovens e Adultos integrados à educação profissional, garantir infraestrutura e saneamento básicos nas escolas do campo e contribuir com a inclusão digital das escolas e comunidades do campo, a alimentação escolar de acordo com os hábitos do contexto socioeconômico-cultural-tradicional.

Diante da amplitude dos compromissos e da necessidade de cumprimento do decreto, no parágrafo único, está em destaque que a educação do campo será desenvolvida em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios. Caberá ao Ministério da Educação a oferta de apoio técnico para que as ações voltadas à ampliação e qualificação de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino. Os Estados devem manter equipes pedagógicas específicas para a efetivação das políticas de educação do campo.

O decreto aponta alguns desafios e possibilidades para que a escola em termos de organização de tempos, espaços e práticas passe a ver os sujeitos que sempre estiveram na sociedade, mas foram tratados como inexistentes. Arroyo (2011) nos apresenta uma série de questões importantes para pensar a chegada desses sujeitos à escola/universidade. É chegada a hora de interrogar as teorias pedagógicas existentes. Ao admitir a necessidade de interrogar as pedagogias presentes e conceber a existência de outras pedagogias, a escola/universidade, reconhece a existência dos sujeitos e passa a olhar atentamente as suas presenças e seus movimentos sociais e culturais e os processos da própria formação humana, para além das discussões sobre tempos, calendário, espaços, estrutura, métodos, conteúdos, avaliação... Muito mais do que a garantia dos direitos, a pedagogia escolar precisa refletir primeiro sobre a

condição humana, suas dimensões e, sobretudo, os movimentos de humanização e libertação dos oprimidos.

2.5 A educação do campo no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024)

Para realizarmos as reflexões necessárias em relação ao tema e ao problema de pesquisa dessa dissertação, cabe problematizar a seguinte questão: como o PNE contribui para os avanços necessários na educação dos povos do campo? É um desafio, pois o temário envolve a compreensão da realidade da escola brasileira do campo, bem como a apropriação da legislação que institui o PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária e sua elaboração está prevista no artigo 214 da Constituição Federal. O atual PNE entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos, ou seja, 2024. Com base nas diretrizes sobre educação estabelecidas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, o PNE estabelece 20 metas com várias estratégias sobre diversos temas da educação, entre as quais, a educação do campo. A partir do momento em que o PNE foi aprovado, todos os estados e os municípios deveriam adequar seus planos em consonância com as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas pelo plano nacional. O Plano Nacional de Educação visando à construção de uma política de Estado é muito recente em nosso país. A primeira tentativa de elaboração de um PNE ocorreu na Constituição Federal de 1934, no entanto, não se efetivou. Na década de 1990, por pressão de organismos internacionais, foi instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, que não constituía um PNE porque suas metas e estratégias destinavam-se prioritariamente ao Ensino Fundamental. No início do século XXI, foi aprovada a Lei no 10.172, que instituiu o PNE 2001-2011. O objetivo continuou sendo a universalização do Ensino Fundamental e a educação do campo apareceu entre as metas e estratégias. No entanto, devido ao seu formato e resultados os movimentos sociais do campo fizeram muitas críticas.

Os apontamentos dos movimentos sociais populares referem-se ao fato do texto do PNE/2001 pecar pelo exagero de metas (295 no total, numa média de aproximadamente 27 metas para cada área abordada), o que demonstra falta de foco, ou seja, não foram realçadas as metas prioritárias. Além disso, a sociedade civil¹¹ apresentou à Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, uma proposta produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola

¹¹ Conforme <https://goo.gl/ZZdKLi> Acessado em 31/01/2017.

Pública”. Entretanto, não foi encaminhada, muito menos aprovada. Entre 1998 e 2000, o governo de Fernando Henrique Cardoso alterou e adequou o Plano ao ideário partidário hegemônico daquele período. Somente no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação - PNE pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, com vários vetos, em especial, a emenda que propunha o investimento de 10% do Produto Interno Bruto em educação.

Diante dos paradigmas em relação à educação voltada aos povos do campo, são necessários estudos, e essa dissertação é parte desse movimento, e o aprofundamento das teorias que os fundamentam, bem como a identificação dos mesmos nas políticas educacionais e a presença dos mesmos nos documentos oficiais do país. Com o objetivo de nos inteirarmos das políticas educacionais voltadas à Educação do Campo, apresenta-se nessa parte do texto, uma breve análise do PNE (2014-2024), observando as diretrizes, metas e estratégias. Destaca-se que na análise dos documentos para afirmar a presença da educação do campo no documento, considera-se a menção das seguintes expressões: “populações do campo”, “comunidades rurais”, “escolas do campo”, “escolas rurais”, “educação escolar do campo”, “povos do campo”, “trabalhadores do campo”, “educadores do campo”, “sem-terra”, “área rural”. Ou seja, quando são mencionadas as expressões considera-se que a educação do campo está contemplada.

De acordo com a Lei 13.005/2014, o PNE (2014-2024) possui as seguintes diretrizes, as quais não são uma novidade, pois estão na Constituição de 88 e na LDB de 1996:

Art. 2º São diretrizes do PNE: são retomadas da Constituição e da LDB

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

As desigualdades vividas na sociedade, especialmente, no que tange aos povos do campo, foram construídas, principalmente pelas representações sociais e culturais baseadas nas definições de urbano e rural. No que concerne à lei, a presença da educação do campo está explícita no segundo inciso do primeiro parágrafo da lei, nas orientações direcionadas aos entes federados para a construção dos planos: “[...] II - considerem as necessidades específicas das

populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; [...]” (BRASIL, 2014).

Em seguida, no anexo da lei, são apresentadas as metas e as estratégias do PNE. As metas, de forma geral, objetivam retirar os obstáculos de acesso e permanência da população de forma geral, superar as desigualdades educacionais tendo uma preocupação constante com as especificidades das localidades e regionais, formação para o trabalho, apontando as potencialidades das dinâmicas locais e o exercício da cidadania. Entre os princípios do plano de educação, destacam-se: o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e a valorização dos profissionais da educação.

Na primeira meta que trata da universalização da educação infantil e ampliação da oferta de vagas, a Educação do Campo é contemplada na décima estratégia:

[...] 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; [...] (BRASIL, 2014, p.3).

A meta 2 trata da universalização do ensino fundamental de 9 anos e, dada a importância, a Educação do Campo é mencionada em três estratégias:

- ⇒ Estratégia 2.6: orienta para o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e as atividades didáticas. Essa estratégia é fundamental para todas as modalidades e níveis de ensino, especialmente, às escolas do campo, haja vista que é preciso que as tecnologias adentrem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria deste.
- ⇒ Estratégia 2.7: apesar de não citar nenhuma das expressões que adotamos como indicativo da presença da Educação do Campo, como ela prevê a organização flexível do calendário escolar, é relevante destacá-la devido ao fato da Lei 9394/1996 (LDB) no inciso 2º do artigo 28º evidenciar a necessidade de adaptações na organização escolar, entre outros aspectos, a adequação das atividades ao ciclo agrícola e às condições climáticas.
- ⇒ Estratégia 2.10: enfatiza que será estimulada a oferta de ensino fundamental, especialmente os anos iniciais, nas comunidades. No entanto, parece-me vaga a proposição uma vez que utiliza a expressão “estimular” e ao longo do texto não compromete nenhum ente federado com essa atribuição.

Além de propor a universalização do ensino fundamental, a meta 3 do PNE prevê a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar para 85% as matrículas do ensino médio. Esse ponto tem implicação direta sobre as populações do campo, tendo em vista que, em muitas situações, estão fora do acesso a este direito, pois com o fechamento das escolas, muitos dos sujeitos que não concluem o ensino fundamental estão no campo também estão fora do acesso ao direito de ensino médio.

Em 2013, o Ministério da Educação, publicou o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador. O documento traz uma contribuição para a discussão do Ensino Médio que, no Brasil, tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pelas demandas sociais, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização.

O documento norteador do Ensino Médio Inovador ainda destaca que desde 1996, quando da publicação da LDB, os dados e as avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, não é só essa dualidade, mas também a educação rural *versus* educação do campo, tampouco garantiu a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes. O Brasil ampliou a oferta do ensino médio de forma expressiva, mas tem ainda 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Massificou o acesso, mas não garantiu democraticamente a permanência e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.

Nesse contexto, a Educação do Campo aparece em duas estratégias do PNE:

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

[...]

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar (BRASIL, 2014, p.5).

A educação especial é contemplada na meta 4 e a estratégia 4.3 refere-se a Educação do Campo visando “implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional

especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;” (BRASIL, 2014, p. 5).

No conjunto das metas voltadas para a garantia do direito à educação básica de qualidade destaca-se a meta 5 que prevê a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. No que tange à Educação do Campo a estratégia 5.5 revela-se como uma possibilidade de ampliação da escolaridade e das oportunidades dos povos do campo:

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p.6).

A meta 6 trata da oferta da educação em tempo integral, tendo como propósito o atendimento de no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos alunos. No que tange à educação do campo, acredita-se que o atendimento da estratégia 6.7 será um avanço para as crianças e jovens do campo, uma vez que esse projeto colabora com a ampliação dos conhecimentos, apresenta novas possibilidades e dialogue com os movimentos sociais. Entretanto, os avanços serão concretizados a partir da construção de um projeto de educação integral que atenda às necessidades das comunidades camponesas.

O PNE também apresenta na meta 7 o fomento da qualidade na educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria dos fluxos e da aprendizagem para atingir as seguintes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 2 – Meta 7 do PNE

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL, 2014.

Nessa análise da qualidade deve-se romper com a visão dicotômica da qualidade/quantidade. Nem sempre quantidade representa qualidade, ou vice-versa. Nesse processo há um conjunto de fatores que influenciam para uma escola apresentar melhor desempenho que a outra na avaliação. Diante disso, é complicado responsabilizar os professores pelas desiguais qualidades das escolas e dos alunos. Por que não podemos ser diferentes? As escolas não podem ser diferentes? Trabalhar conteúdos diferentes?

Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 35) ressalta:

É preciso considerar, nesse quadro contraditório em que nos movemos, que a mesma lógica de política neoliberal – marginaliza cada vez mais a agricultura camponesa e a reforma agrária, e que a torna a organização da vida social dos assentamentos um desafio de resistência – orienta a política educacional a que somos subordinados. É nessa política que vem buscando homogeneizar/padronizar os processos educativos a partir do seu atrelamento a um sistema de avaliação com critérios da lógica capitalista, que atende às pressões dos trabalhadores por formação profissional com uma onda de cursos de profissionalização aligeirada e praticista, baseada em uma visão restrita de formação de competências para o mercado capitalista de trabalho e aprova Diretrizes para a Educação Profissional alheias à concepção de *formação integrada* [...].

Nesse cenário, cabe pensar que as diferenças podem ser encaradas como desafios e possibilidades de aprendizagens. A responsabilização dos professores pela qualidade gera, no mínimo, um desconforto nas relações escolares e desvia os olhares de uma análise do sistema escolar e sua estrutura. De acordo com as estratégias, será necessária a colaboração de União, Estado e Municípios para atingir a meta.

Para alcançar essa meta o PNE apresenta 36 estratégias, entre as quais, apenas quatro referem-se à Educação do Campo, a saber: garantia de transporte escolar para os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação obrigatória; desenvolvimento de pesquisas sobre modelos alternativos de atendimento para população do campo; consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais com a articulação da escola com a comunidade; o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação as escolas do campo.

Cada uma das estratégias, citadas anteriormente, possui relevância e exige análises. A restrição do transporte gratuito aos estudantes de educação escolar obrigatória limita o acesso da população jovem e adulta e se contradiz em relação à meta 8 do PNE que prevê a elevação da escolaridade desse público. Como ficam as condições de acesso?

O texto do PNE trata na meta 8 da Educação do Campo. Apesar de ser uma meta específica, as estratégias não mencionam diretamente a Educação do campo.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014, p. 9).

Em relação à educação de jovens e adultos, a meta 11 estabelece a oferta de ensino fundamental e médio, especialmente, na forma integrada à educação profissional. Quando menciona a Educação do Campo na estratégia 10.3, projeta um impulso na integração da

educação de jovens e adultos com a educação profissional, abrindo também a possibilidade de educação à distância, todas as possibilidades decorrem dos interesses e necessidades das comunidades.

Com o intuito de expandir o ensino médio gratuito a meta 11 foca na expansão dessa etapa da educação básica integrada com a educação profissional e determina que as matrículas devam ser triplicadas. Na estratégia 11.9 as populações do campo são incluídas no atendimento dessa meta. Não basta expandir as matrículas, mas segundo Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 37):

[...] é imprescindível romper a centralidade na sala de aula, mesmo nos espaços com mais autonomia e nos próprios cursos de formação profissional, onde o desafio principal é justamente a construção do conhecimento a partir do trabalho e a superação do divórcio entre a concepção e a execução, características da divisão do trabalho na sociedade capitalista.

Na meta 12 é estabelecida a elevação das matrículas brutas do ensino superior, tendo como público alvo a população de 18 a 24 anos. No que tange aos povos do campo, existe a preocupação de que ocorra um atendimento específico a essa população, bem como o acesso, a permanência, a conclusão e a formação de profissionais que atuem nas comunidades.

A população do campo também foi contemplada com propostas de ações que reduzam as desigualdades étnico-raciais e regionais, favorecendo o acesso das populações do campo aos cursos de mestrado e doutorado, conforme estratégia 14.5.

Diante das transformações do campo brasileiro torna-se maior o desafio de atuar como profissional da educação nas escolas do campo. Na estratégia 15.5 consta a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo.

A meta 18 assegura que no prazo de dois anos todos os sistemas de ensino terão planos de carreira para os profissionais da educação. A estratégia 18.6 reforça a necessidade de considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Por fim, percebe-se que apesar dos diversos desafios para a implementação do PNE, vislumbram-se várias possibilidades para a educação dos povos do campo. Em relação aos avanços, destaca-se que a formulação da lei é o primeiro passo e é um avanço político significativo, entretanto, identificamos os desafios práticos e pedagógicos. Dessa forma, fica evidente a necessidade de vislumbrar na perspectiva da educação do campo a escola como um espaço firme no campo, rompendo com a ideia da educação rural que vê a escola como um trampolim para o estudante ir preparado para a cidade trabalhar.

3 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRS – CAMPUS SERTÃO

A educação do campo do povo agricultor
 Precisa de uma enxada, de um lápis e de um trator
 Precisa do educador pra trocar conhecimento
 O maior ensinamento é a vida e o seu valor
 Dessa história nós os sujeitos
 Lutamos pela vida, pelo o que é de direito
 As nossas marcas se espalham pelo chão
 A nossa escola, ela vem do coração
 Se a humanidade produziu tanto saber
 o rádio, a ciência e a cartilha do ABC
 mas falta empreender a solidariedade
 soletrar essa verdade, está faltando acontecer
 (Gilvan Santos, Canção Educação do campo)

Tendo em vista que o esse estudo insere-se na linha de políticas educacionais e direciona-se para as políticas relacionadas à educação do campo, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a proposta de educação profissional do IFRS – *Campus Sertão*, uma vez que este tem uma trajetória de 59 anos dedicados à educação profissional na área agrícola e é concebido a partir de uma EAFS¹². Inicialmente, realizamos uma breve contextualização da instituição (IFRS) e do *Campus*, em seguida, apresentamos informações gerais do *Campus*. Com base nos documentos consultados, mostramos dados referentes aos estudantes, docentes e técnico-administrativos em Educação. Na sequência, justificamos e apresentamos os cursos pesquisados e analisamos a proposta pedagógica da escola de forma geral. A produção de dados será realizada a partir do Projeto Pedagógico do Curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Também serão consultados os seguintes documentos: a lei de criação dos institutos federais, lei 11.892/2008, e o Projeto Pedagógico Institucional do (PPI do IFRS). Para análise e discussão dos dados teremos os autores, pesquisadores e estudiosos da educação do campo e da educação profissional.

Segundo Ribeiro (2010) em algumas regiões do Brasil, inclusive o Rio Grande do Sul, a educação que acontece no campo é denominada de educação rural, por estar ligada à cultura e trabalho na zona rural, embora estejam participando das discussões da educação do campo. Os movimentos sociais populares além das escolas rurais também implementaram experiências históricas ligadas à educação profissional dos jovens, tais como: as Casas Familiares Agrícolas (CFRs), em 1935, oriundas da França e a das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), da Itália.

¹² Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

Para compreender a atualidade, realizaremos a apresentação de um breve histórico¹³ sobre a educação profissional com o enfoque na educação profissional do campo. Com a libertação dos escravos, a classe dominante adotou uma postura assistencialista visando utilizar o ensino profissional para atender os “desvalidos da sorte”.

A implantação do ensino Agrário no Brasil ocorreu, cronologicamente, da seguinte forma:¹⁴

- ⇒ 1877: Escola Superior de Agricultura de São Bento das Lages (BA).
- ⇒ 1891: Escola Superior de Agricultura Eliseu Maciel (Pelotas-RS).
- ⇒ 1901: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Piracicaba-SP).
- ⇒ 1908: Escola Superior de Agricultura de Lavras (Lavras-MG).

Em 1906, o ensino profissional passou a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito¹⁵.

Em relação aos objetivos, na primeira República a educação profissional era assistencialista, preparava mão de obra para às indústrias e queria manter a ordem prevenindo a marginalização.

No ano de 1910 ocorreu a primeira regulamentação do ensino agrícola superior. Havia, à época, cursos de Agronomia e de Veterinária, estes em menor número. Escolas agrárias foram sendo criadas, chegando a 20, em 1930.

Em 1926, Fernando de Azevedo sugeriu uma escola primária de cinco anos com o cunho de qualificação profissional para o trabalho agrícola, industrial ou doméstico, aos adultos a indicação eram cursos de alfabetização e profissionalização. O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas.

¹³ Breve histórico da educação profissional, conforme as referências: COSTA, Áurea de Carvalho. A educação profissional no campo hoje. *Educação profissional: ciência e tecnologia*, Brasília, v.2, n.1, p.67-74, jul./dez.2007. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-educacao-profissional-no-campo-hoje/view>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

¹⁴ Conforme endereço eletrônico da Universidade Federal de Santa Maria. *Zootecnia*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/zootecnia/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=40>. Acesso em: 14 mai. 2016.

¹⁵ O presente texto tem como base o endereço eletrônico Portal MEC. *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

Dois anos depois, em 1944, a Reforma Capanema destinou 5% dos recursos da educação para o ensino agrícola e o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. Com a implementação da lei do ensino agrícola, em 1946, o ensino agrícola passou a ser estruturado em dois ciclos: um básico-agrícola e outro técnico, com habilitações específicas.

Durante a década de 1940 foi formado o sistema de aprendizagem industrial. Com o surgimento do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) a formação profissional deslocou-se para o nível secundário. Nessa mesma década criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, essas instituições intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, foram criados cursos técnicos para os concluintes do secundário e os centros de educação técnica e, em 1970, já existiam 26 cursos específicos nas escolas técnicas industriais, um deles destinado às técnicas agrícolas. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), formando inicialmente, engenheiros de operação e tecnólogos. Entre os anos 1980 e 1990 fica evidente o desenvolvimento na área de tecnologia, o que fez com que Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais fossem progressivamente se transformando em Cefets.

Em 1991 foi criado o Serviço Nacional Rural (SENAR) com a intenção de administrar a formação profissional rural. O SENAR não é vinculado ao MEC, mas à Confederação Nacional de Agricultura (Contag) e oferece cursos de capacitação nas sedes dos sindicatos rurais.

No ano 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que se constituiu em uma política pública de Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. O programa, realizado em áreas de Reforma Agrária, é executado pelo governo federal e tem como objetivo principal o

fortalecimento do mundo rural como território de vida em todas as dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas. Em relação aos projetos desenvolvidos pelo Pronera destacam-se a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação de educadores para as escolas dos assentamentos e formação técnico-profissional de nível médio e superior¹⁶.

O Pronera foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Esse programa tem como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamentos da reforma agrária. O Pronera é uma política pública importante para a população assentada da Reforma Agrária.

Nesse contexto, cabe um destaque para o convênio que o IFRS – *Campus* Sertão possui com o Instituto Educar, que é uma Organização Não Governamental (ONG) sem fins lucrativos, criada pelo MST em março de 2005, nascido das lutas e, assim como outras organizações e escolas do Brasil e RS, possui vínculo com os movimentos sociais camponeses. O diálogo entre o Instituto Educar e o *Campus* Sertão se constitui um passo importante entre a educação do campo e a educação rural, num movimento de correlação de forças constante, devido às visões de mundo diferentes. A presente pesquisa não adentrou o Instituto Educar, mas avistou um terreno cheio de possibilidades para pesquisas e estudos futuros.

O IFRS – *Campus* Sertão realiza a matrícula dos estudantes do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – com ênfase na Agroecologia e no último ano tem buscado uma aproximação em termos pedagógicos. O Instituto Educar mantém convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e com o Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (Pronera) para contratação e pagamento de professores. O objetivo do Educar é formar agricultores com ênfase na agroecologia, com vistas à organização dos trabalhadores e contribua para implementação de um modelo de agricultura voltado para permanência do homem/mulher no campo.

O programa de educação na Reforma Agrária, cujo objetivo é fomentar processos educativos vinculados aos processos produtivos, vinculado ao debate do projeto de campo e de vida que os camponeses querem desenvolver e implementar. Além disso, na execução dos projetos, a exigência de que os cursos sejam desenvolvidos por meio da alternância dos tempos educativos tem assegurado as condições de acesso e permanência dos trabalhadores rurais nos cursos. Assim eles podem combinar o tempo que devem estar nos assentamentos, trabalhando, e o tempo que devem dedicar aos estudos, nas universidades ou nas escolas técnicas. No tempo

¹⁶ Texto com base no endereço eletrônico do Portal MEC (2016).

que permanecem na escola, têm cobertura do programa para hospedagem, alimentação, transporte e material didático. Mas, retomando a história das instituições públicas, em 2005, o Cefet do Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e, nesse mesmo ano, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades se uniram para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, são em torno de 38 institutos em todo o Brasil, todos com suas sedes e vários *campi* agregados, ofertando de cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação, ampliando a oferta de licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. Ainda sobre a política de educação do campo, é importante destacar o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 2012, que contribui com a educação profissional do campo. Conforme o *site* do Ministério da Educação:

O programa vai oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo. [...] No Brasil existem 76 mil escolas rurais, com mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores. O Pronacampo vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. [...] (EDUCAÇÃO, 2012, p. 1).

A construção de políticas de educação profissional na perspectiva da educação do campo representa a criação de um espaço de disputa entre projetos de sociedade, um que visa à lógica do agronegócio latifundiário e o outro que propugna o desenvolvimento de uma agricultura familiar camponesa. A educação profissional do campo passa por um processo de constante reflexão sobre as duas realidades apresentadas. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem direciona-se para formação de trabalhadores assalariados de grandes empresas agroexportadoras ou a formação de extensionistas. Aí nos perguntamos: os cursos preparam os estudantes para atuarem como agricultores camponeses?

Souza (2006) destaca que as políticas, seu desenho e desenvolvimento, não são um tranquilo e neutro espaço jurídico e administrativo, é uma arena política na qual convergem, lutam e concentram as forças políticas. A autora também enfatiza que um dos enfoques no estudo das políticas é ver a política como um jogo de forças entre grupos com interesses próprios, com vitórias e derrotas.

De acordo com Pacheco (2012) a educação profissional para o campo engloba a formação para diversas formações que são essenciais na vida no campo, tais como:

agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação e outras. O autor destaca que o alicerce para o crescimento econômico e desenvolvimento do campo é a agricultura e por isso o centro da formação deve ser o trabalho no campo. Além disso, os trabalhadores do campo precisam de educação capaz de contribuir com a construção de um projeto de sociedade onde todos tenham condições dignas de vida, o trabalho pedagógico deve envolver o particular e o universal independente do futuro.

Pacheco (2012) também enfatiza que é necessário educar os trabalhadores do campo para ficar ou sair do campo, pois eles precisam ter condições de ficando ou saindo contribuir com a construção de uma sociedade com condições dignas de sobrevivência.

3.1 O IFRS e o *Campus Sertão*: contextualização e caracterização¹⁷

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica abrange todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Estruturados a partir do potencial instalado nos então Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitem que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei 11.892, que instituiu, no total, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por força de lei, o IFRS é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com a lei de criação, Lei 11.892, o foco dos Institutos Federais é a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Percebe-se a busca por agilidade e eficácia, no atendimento das demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Propõem valorizar a educação em todos os seus níveis, contribuir para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizar de forma mais expressiva

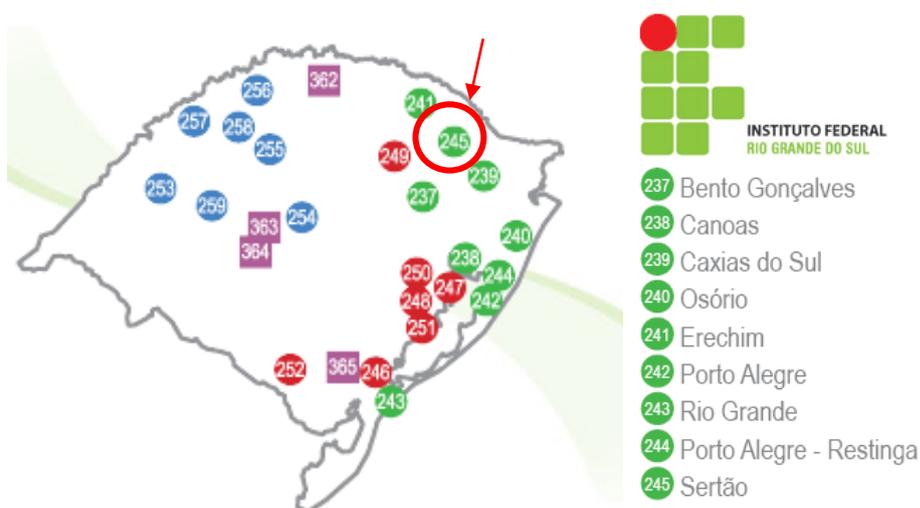
¹⁷ Conforme dados do endereço eletrônico IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. *A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=236>>. Acesso em: 28 out. 2016.

as possibilidades de acesso à educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo do trabalho.

Um dos objetivos dos institutos federais é definir políticas que atendem para as necessidades e as demandas regionais. Nesse sentido, o IFRS apresenta uma das características mais significativas que enriquecem a sua ação: a diversidade. Os *campi* atuam em áreas distintas como agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo e outras.

Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os campi de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Atualmente, o IFRS possui 12 campi (o plural de *Campus* é campi do latim) implantados: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão. Outros estão em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Viamão e Veranópolis. A sede da reitoria é em Bento Gonçalves.

Mapa 1 – Mapa dos Institutos Federais no RS, identificação do IFRS, localização do IFRS – *Campus* Sertão e o logo institucional.



Fonte: PORTAL MEC (2016)

Em conformidade com as obrigações legais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), articula-se com as seguintes finalidades:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b).

O IFRS possui em torno de 15 mil alunos, em 180 opções de cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades. Oferece também cursos de pós-graduação (*Lato Sensu*) e dos programas do governo federal Pronatec, Mulheres Mil, Proeja e Formação Inicial Continuada (FIC). De acordo com o *site* oficial da instituição, tem mais de 760 professores e 820 técnicos administrativos, estando entre os dez maiores institutos federais do Brasil em número de alunos e servidores. Dos docentes, 87% são mestres e doutores.

Nessa pesquisa temos como foco o IFRS – *Campus Sertão*, que está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão. Localiza-se a 30 km de Passo Fundo e 48 km de Erechim na RS-135, Km 25, região Norte do RS, em via inteiramente asfaltada. O IFRS – *Campus Sertão* iniciou sua trajetória com a criação, através da Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com o nome de Escola Agrícola de Passo Fundo. Cabe um destaque que em 5 de novembro de 1963, conforme Lei 4.597 é criado o município de Sertão, pelo então governador do Estado, Sr. Ildo Meneghetti, e o primeiro Prefeito de Sertão o Senhor Ernesto Schwartz.

Através do Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola Agrícola de Passo Fundo passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo, com localização em Passo Fundo – RS, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, ligada

ao Ministério da Agricultura. Pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 a instituição foi transferida, juntamente com outros órgãos de Ensino, para o Ministério da Educação e Cultura.

O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, autorizou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo a funcionar como Colégio Agrícola. A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968. A partir de então ficou subordinada a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI, durante o período de 1973 até 1986. Conforme Spenthof (2014) a partir do segundo semestre de 1973, a titulação ofertada aos estudantes passou a ser Técnico em Agropecuária. Pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal do Sertão (EAFS), subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura. Através da Portaria nº 081, de 06 de setembro de 1980, da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura, obteve declaração da regularidade de estudos.

A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou a EAFS em autarquia Federal, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A instituição geria o seu orçamento constituído por orçamento repassado pelo MEC e da receita gerada da própria produção agropecuária, também era possível implantar cursos sem consultar o MEC. Com a Lei nº. 11982 de 29 de dezembro de 2008, a EAFS passa a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), assumindo ainda a designação de *Campus* Sertão. Nessa condição passa a ter autonomia para criar e extinguir qualquer curso técnico de nível médio. Já os cursos superiores precisam ser aprovados pelo Conselho Superior do IFRS (Consup).

Atualmente, o IFRS – *Campus* Sertão oferta 6 cursos técnicos, 8 cursos superiores (incluindo o curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional do Ensino Médio) e um curso de Pós-Graduação. Segue-se a tabela com o número de estudantes matriculados por curso. O corpo discente é oriundo de diversos municípios do Rio Grande do Sul e de outros estados do Brasil.

Tabela 3 – Número de estudantes por curso no IFRS – *Campus Sertão*

Curso	Ingresso em 2016	Veteranos	TOTAL
Agronegócio (Tecnologia)	33	67	100
Agronomia (Bacharelado)	51	159	210
Agropecuária (Integrado)	111	211	322
Agropecuária (Subsequente)	21	07	28
Agropecuária (Integrado/ Instituto Educar – Pontão/RS)	0	50	50
Alimentos (Tecnologia)	10	30	40
Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tecnologia)	22	28	50
Ciências Agrícolas (Licenciatura)	5	17	22
Ciências Biológicas (Licenciatura)	13	0	21
Comércio (Proeja)	21	07	28
Formação Pedagógica	36	34	70
Gestão Ambiental (Tecnologia)	27	57	84
Manutenção e Suporte em Informática (Integrado)	23	0	23
Manutenção e Suporte em Informática (Concomitância)	11	33	44
Teorias e Metodologias da Educação (Pós Graduação)	25	21	46
Zootecnia (Bacharelado)	24	121	145
Total	433	842	1275

Fonte: Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS – *Campus Sertão* (Setembro, 2016).

De acordo com Spenthof (2014), o *Campus Sertão* é diferenciado no IFRS, pois é o único localizado no campo e com uma área de 237 (duzentos e trinta e sete) hectares, para além das salas de aulas, a infraestrutura física contempla: laboratórios e UEPs (Unidades Educativas de Produção) na área da Agricultura, Irrigação, Olericultura, Fruticultura, Avicultura, Suinocultura, Bovinocultura e Agroindústria, com produção dos derivados de leite, de carnes e de vegetais.

Foto 1 – Infraestrutura do *Campus* Sertão



Fonte: <https://goo.gl/VXRKVn> Foto da Olericultura

Destaca-se no espaço do *Campus* a existência da residência dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio conta com 189 (cento e oitenta e nove) vagas para alojamento masculino e 43 (quarenta e três) vagas femininas. Também possui 48 (quarenta e oito) vagas masculinas para semirresidentes e 19 (dezenove) vagas femininas para semirresidentes. O *Campus* conta com 102 (cento e dois) técnico-administrativos em Educação efetivos, 60 (sessenta) trabalhadores terceirizados, 84 (oitenta e quatro) professores efetivos, 14 (quatorze) professores substitutos e 10 (dez) professores temporários.

Foto 2 – Infraestrutura do *Campus Sertão*



Fonte: Site do IFRS - *Campus Sertão* – Residência Estudantil

3.2 A proposta pedagógica do *Campus Sertão*: olhares para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio

O público alvo está ligado ao curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Como já citamos anteriormente o critério utilizado para a escolha do curso foi em função de estar relacionado às atividades do campo e de estar na Educação Básica. Para tanto, realizaremos uma breve análise do Projeto Pedagógico do referido curso.

3.2.1 Curso Técnico em Agropecuária: aspectos específicos da educação profissional

Com o plano de expansão da rede federal de educação tecnológica, impulsionado a partir do ano de 2007, surge o desafio de ampliar a oferta de vagas e operacionalizar a integração entre a Formação profissional e a Formação Geral através da implantação de novos cursos em sintonia com a realidade de cada *Campus*. Nesse sentido e balizado pela tradição de mais de 50 anos no Ensino Técnico de nível Médio ligado à produção agropecuária o IFRS - *Campus*

Sertão optou pela construção do projeto de um Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS - *Campus* Sertão diz que o PPC foi elaborado para atender o disposto na Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, Lei nº 11.892/08 que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, o Decreto nº 5.154 de 26 de julho de 2004.

O PPC apresenta de forma clara a organização pedagógica do curso, contendo suas especificidades quanto às razões que levaram o IFRS – *Campus* Sertão a optar por esta área da educação profissional, seus objetivos, perfil profissional, perfil do curso, fluxo escolar, organização curricular, ementas das disciplinas, sistema de avaliação, normas de estágio, infraestrutura à disposição do curso e recursos humanos.

O IFRS - *Campus* Sertão funciona em período integral, com aulas teóricas e práticas, nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Salienta-se que o curso em análise é ofertado em turno integral, com aulas nos turnos manhã e tarde. A modalidade é integrada com um total de 5.160 horas, sendo 360 horas de estágio curricular, com duração três anos, além do estágio. A oferta do curso é anual, disponibilizando cento e vinte vagas no processo seletivo.

O atual Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta como objetivo:

Formar profissionais com habilidades técnicas e científicas, capazes de atuarem de forma consciente no setor agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, servindo também de fomento à atividade de transformação na região de abrangência do IFRS – *Campus* Sertão, além de buscar atender as expectativas de seus alunos e das comunidades (BRASIL, 2004).

Já no *site* da instituição encontramos como objetivo do curso: formar profissionais com habilidades técnicas e científicas, capazes de atuarem conscientes no setor agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável.

Dessa forma, verifica-se que o objetivo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é desafiador, tendo em vista que prevê, a partir da atuação dos futuros profissionais, a transformação da realidade da região, bem como atender as expectativas das comunidades. De forma geral o PPC enfatiza que o curso visa atender as novas demandas do meio rural e a política pedagógica contempla à avaliação qualitativa e quantitativa. O texto destaca que a Instituição conquistou o reconhecimento da comunidade regional, como centro

de excelência em educação profissional e passou também a considerar as demandas de novos cursos de nível médio e superior cuja viabilidade se comprova pela demanda e inserção dos profissionais no mundo de trabalho.

Observadas as demandas regionais, destaca-se a produção familiar de gado leiteiro, avicultura e suinocultura e a produção de grãos como soja, milho, trigo e aveia, além de um elevado índice de mecanização agropecuária e das iniciativas de agroindustrialização da produção. Diante disso, dada a visível e histórica atuação do *Campus Sertão* na educação, na perspectiva do ensino agrícola, o enfoque de oferta de cursos tende para o rural, com ênfase ao gerenciamento.

Tendo como pressupostos a ética da pesquisa, acompanhada da vigilância epistemológica, mesmo que com uma análise superficial. Faz-se necessário um olhar mais profundo das peculiaridades do curso e das orientações relativas à Educação Básica. Não poderia deixar de pontuar que o PPC analisado não contempla algumas das legislações vigentes, são elas: Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Conforme Lei nº 9.394/96, com redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Outro ponto muito delicado é a reprovação por frequência e por componente curricular, sabendo-se que a Lei 9.394/96 (LDB) é clara quando, no capítulo destinado a Educação Básica, diz que a frequência mínima exigida será de setenta e cinco por cento do total de horas letivas. Cabe destacar que o *Campus* tem ciência das questões pontuadas e está trabalhando na reformulação do PPC para adequar às novas legislações, bem como refletir sobre as novas exigências do mundo do trabalho do profissional a ser formado pelo curso. Está previsto para 2018 o ingresso de estudantes com o novo projeto pedagógico.

Nesse contexto do trabalho dedicamos uma atenção à breve análise dos objetivos específicos do curso que são: “a) Formar profissionais Técnicos em Agropecuária com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável.”

Sobre a “Teoria e prática na formação do profissional”, segundo o PPC, duas disciplinas enfatizam esse aspecto e na parte em que aborda a expressão dos resultados, destaca:

Serão observados e avaliados, através de múltiplos instrumentos, aspectos da compreensão do significado das ciências, da comunicação, do conhecimento científico-tecnológico do processo produtivo, relacionando teoria e prática, atitudes e valores e o exercício da cidadania (IFRS, 2011, p.91).

Em relação à “Consciência e compromisso com a preservação do Meio Ambiente”, ao observar a lista de disciplinas, existe uma disciplina com a denominação “Meio Ambiente”, com um total de 40 horas. Já no ementário de todas as disciplinas do curso, constata-se que a disciplina de “Extensão Rural” aborda essa temática no decorrer das aulas. A ementa da disciplina de Meio Ambiente traz os seguintes pontos de estudos:

Compreensão do meio ambiente; identificação de poluição do solo, do ar e da água; uso e manejo de agrotóxicos e seus efeitos; conhecimento sobre combustíveis fósseis, biocombustíveis, erosão e biodiversidade; conhecimentos de Lei federal, estadual e municipal pertinente na minimização de impactos ambientais (IFRS, 2011, p. 80).

O objetivo da disciplina em questão é o seguinte:

Propiciar bases para sustentar uma atitude de percepção multidisciplinar voltada à resolução das questões ambientais. Oferecer subsídios nos aspectos relacionados à legislação, às interações envolvidas no meio ambiente, ao planejamento de ações, tecnologias voltadas para a minimização de impactos ambientais (IFRS, 2011, p.80).

Como podemos perceber existe uma contradição entre o objetivo do curso e a ementa da disciplina que trataria o temário citado. Na forma apresentada, sinteticamente, cabe uma análise mais aprofundada para constatar se o conteúdo previsto enfoca a preservação e a consciência ambiental, uma vez que prevê a compreensão do meio ambiente, o uso e manejo de agrotóxicos e seus efeitos, conhecimento de leis.

Nesse ponto identificamos uma tensão evidente entre os propósitos da Educação do Campo e a Educação Rural, ou seja, numa perspectiva de estudos voltada para Educação do Campo, as questões ambientais são abordadas com uma relação direta com a vida do trabalhador camponês, ora estudante, pois existe uma relação direta entre ele e a natureza, o cuidado com a terra faz parte da vida e das relações. Conforme Paludo (2008, p. 35) “a base produtiva e tecnológica requer uma mudança profunda na Filosofia de vida, e não apenas uma alteração de técnicas produtivas, que viabilize a produção de alimentos livres de agrotóxicos.”

Como observamos anteriormente, o PPC não prevê a abordagem dessa temática de modo transversal. Cabe aqui uma problematização: será possível formar um profissional consciente e comprometido com o que uma vez que tenha estudado essa perspectiva de modo sintético apenas no terceiro ano do curso?

“Perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável”. Em relação à sustentabilidade, parte integrante de um projeto de desenvolvimento de um campo sustentável, o PPC não trata da sustentabilidade rural apenas na ementa da disciplina de Extensão Rural, com 40 horas de carga horária. Entretanto, o enfoque sobre a área urbana não aparece ao longo do projeto. Aí é possível perceber mais uma diferença entre perspectivas teóricas, ou seja, conforme mencionamos no capítulo 1, na perspectiva da Educação Rural adota-se a denominação rural e urbano. Já na Educação do Campo, são denominados campo e cidade. O presente PPC não adota uma perspectiva embasada na Educação do Campo, pois não aborda a sustentabilidade e sequer se preocupa com a resolução dos problemas que esse tema complexo tenta apontar, entre eles, conforme Paludo (2008, p. 28) a relação do ser humano com a natureza e dos seres humanos entre si, proteção ambiental, ecologia, justiça social, entre outros.

Em relação ao objetivo: “Contribuir, através da oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, para a melhoria da qualidade de vida, utilizando o potencial econômico da região” ressalta-se que a temática qualidade de vida não é citada no PPC. Os aspectos econômicos da sociedade são tratados em várias disciplinas, mas não há destaque no documento para ênfase na região.

O próximo objetivo analisado é “Desenvolver as habilidades necessárias ao perfil do Técnico em Agropecuária através da integração entre teoria e prática nos processos que envolvem, desde a pesquisa de mercado, até a comercialização.” Os estudos relativos ao mercado, estão presentes nas disciplinas de Gestão Rural I e II, Silvicultura e Suinocultura. A integração teoria e prática é mencionada nas seguintes disciplinas: Propagação de Plantas e na disciplina de Práticas Orientadas.

A disciplina que traz como temática a Gestão da Qualidade e a competitividade é a Gestão Rural I, vindo ao encontro do objetivo: “Formar profissionais capazes de conduzirem o processo produtivo com qualidade e em condições de competir no mercado globalizado”. Confrontando com as ideias da Educação do Campo, vale um destaque para as palavras de Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 38) quando enfatizam que o desafio da escola é vincular o estudo sobre o trabalho na sociedade capitalista, pensando a agricultura camponesa como um complexo tecnológico, desenvolvendo um trabalho com autonomia e organização da produção e consumo, pois o camponês é o proprietário dos meios de produção. Ou seja, um trabalho educativo embasado pela Educação do Campo rompe com a lógica da competição e exploração do trabalho.

Para tratar das questões relacionadas ao planejamento, a matriz curricular conta com as disciplinas de: Planejamento e Projetos, Meio Ambiente e Suinocultura. Nesse sentido,

possivelmente o objetivo a seguir poderá ser alcançado: “Colaborar na diminuição das perdas de produtos agropecuários através do planejamento de métodos e técnicas adequadas.” Entretanto, ao tratar de gestão, a Educação do Campo visa à autogestão dos estudantes e à gestão coletiva da escola, trabalhando com o planejamento participativo e coletivo.

Mais uma vez a disciplina de Gestão Rural II contribui para implementação do objetivo proposto: “Cumprir a função social da Instituição de Ensino, colaborando com a melhoria das condições de vida, ao propor novas alternativas aos produtores.” De um lado, sabe-se que, entre as novas alternativas, a Agroecologia é uma possibilidade adotada pela Educação do Campo. De outro lado, na Educação Rural se trabalha com o agronegócio e as suas abordagens.

Para atingir o objetivo “Oportunizar uma formação profissional integrada à formação geral ampliando as alternativas de trabalho a alunos oriundos do Ensino Médio.”, é necessária a superação da dicotomia formação profissional e formação geral. O PPC apresenta como um desafio a referida integração, mas não prevê as formas de integração entre as disciplinas.

De modo geral, ao confrontar a proposta de educação do *campus* com as práticas, tendo como base os conceitos de educação do campo e educação rural, evidencia-se um distanciamento da proposta de educação do *campus* com a educação do campo é a ausência de componentes curriculares na matriz curricular do curso que tenham enfoque específico na agroecologia, tais como: “Agroecologia”, “Agricultura Orgânica” ou “Culturas Alternativas”. É mister o repensar da matriz do curso e alinhar novas perspectivas em relação aos pressupostos de uma educação voltada para agroecologia e que possibilite aos estudantes costurar em suas atuações futuras como profissionais a construção de práticas de transição de um modelo de produção alimentícia com agrotóxicos para a produção com uma quantidade menor ou reduzida de veneno.

Ao concluir o curso espera-se que o profissional formado no *Campus* Sertão tenha o seguinte perfil:

- Conhecer os parâmetros técnicos e legais de toda e qualquer atividade agrícola;
- Ser um profissional empreendedor e transformador do setor primário;
- Prestar assistência técnica em órgãos públicos, cooperativas, comunidades rurais e/ou congêneres, propriedades rurais e outros;
- Exercer liderança na sua comunidade;
- Atuar como elemento de transformação da realidade social onde estiver inserido;
- Conceber e desenvolver técnicas agrícolas;
- Planejar, gerir, controlar e executar atividades técnico-científicas na área agrícola. (IFRS, 2011, p. 11).

Para analisar as expectativas em relação ao perfil do profissional formado pelo IFRS – *Campus Sertão* no curso Técnico Integrado em Agropecuária faz-se necessária uma breve reflexão sobre os desafios do currículo integrado no ensino médio. Quando se trabalha numa perspectiva de integração do currículo permite-se que os jovens sejam conduzidos a atividades que envolvam o exercício da profissão nos processos produtivos enlaçadas com o processo de formação humana.

O documento de Referências Curricular da Educação Profissional da área de Agropecuária sugere a adoção de currículos inovadores, com dinâmicas e propostas diferentes das tradicionais, às quais possibilitem a discussão sobre o que está sendo discutido no mundo. Também destaca a necessidade de atualização tecnológica e a implementação de organização escolar mais flexível.

Segundo Frigotto (2012, p. 45) “[...] O avanço das propostas de trabalho-educação passa hoje por uma leitura crítica das formas que as relações de trabalho assumem nos setores de ponta do capitalismo, no campo, na indústria e nos serviços.” O autor ainda afirma que é preciso recriar as relações de trabalho, superando os trabalhos inúteis, parasitários e atrofiadores.

Em relação ao perfil do profissional formado pelo *Campus Sertão*, são necessários espaços, atividades e facilidades que estimulem e promovam um amplo desenvolvimento cultural dos estudantes, assim como a formação de profissionais críticos de Agropecuária, eticamente conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sociocultural e educacional do país. Desta forma, o compromisso previsto no PPC não pode se restringir ao discurso ou ao documento, mas deve estar efetivamente refletido na sua prática pedagógica diária do *Campus*.

De acordo com Coll (2000):

um dos mais árduos problemas no processo de elaboração do Projeto Curricular é, sem dúvida, decidir entre as múltiplas alternativas para dar forma concreta aos seus componentes: como precisar as intenções? Vamos nos limitar a formular objetivos ou incluiremos também conteúdos? Relacionar objetivos a habilidades cognitivas ou a comportamentos observáveis? Que grau de concretização dar aos objetivos? Incluir apenas objetivos finais ou também intermediários? Em que nível detalhar os conteúdos selecionados? Propor atividades de aprendizagem ou tão-só sugerir critérios para sua confecção? Sugerir atividades de avaliação? Etc. (COLL, 2000, p.65)

4 O CAMINHO DO ESCRITO AO REALIZADO: TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

*[...]Amar o campo, ao fazer a plantação,
 não envenenar o campo é purificar o pão.
 Amar a terra, e nela plantar semente,
 a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
 A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
 Quando se venena a terra,
 a chuva leva pro rio,
 nossa poesia chora,
 se a vida tá por um fio,
 e ela é pra ser vivida,
 com sonho, arte e beleza,
 caminhos alternativos
 e alimentação na mesa.*

(Zé Pinto, Canção: Caminhos Alternativos)

Com o objetivo de aproximação com a realidade nessa etapa do trabalho analisaremos a transcrição do trabalho realizado com os grupos focais envolvendo os estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O caminho percorrido para construir essa dissertação envolve o estudo dos documentos institucionais e as falas dos sujeitos da Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo evidenciando tensões entre a Educação do Campo e a Educação Rural. O desafio de percorrer esse caminho permite reconhecer os limites e as possibilidades da política e dos conceitos apresentados.

A presente pesquisa se reconhece como pesquisa educacional e, por isso, considera o conjunto das relações do *campus* estudado no contexto da implementação da política, lançando olhares para o texto formulado sem, com isso, culpabilizar os atores ou deixar imunes os elaboradores da política. Ball (2006, p.36) afirma que um grande número das pesquisas em educação ou escolarização não se refere à política. Ainda, conforme Ball (2006, p.21) “a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação a tradições e práticas das ciências humanas.”

Para Arroyo (2011) a escola precisa ser dinamizada para conseguir acompanhar a nova realidade do campo. Esse é um princípio normativo importante para a parte final da pesquisa. Segundo ele, os educadores e educadoras do campo devem olhar para o que está acontecendo e perceber o possível descompasso entre a consciência dos direitos e a educação escolar. Os povos do campo estão, aos poucos, chegando às escolas e as escolas precisam rever os olhares sobre os estudantes. Não é mais aceitável que a escola olhe para o estudante e não enxergue

quem está por trás. É urgente ver o ser humano e importar-se com ele. Nesse sentido, Arroyo (2011, p.25) enfatiza: “Outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimento. Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem Outras Pedagogias?”

A organização do grupo focal foi um momento de muito envolvimento com a pesquisa, cada detalhe foi pensado: o convite, a organização da sala, os dispositivos para mobilizar o pensamento dos participantes (frases, figuras, fotos, produtos da agricultura familiar camponesa, toalha com os girassóis, símbolo da educação do campo). O trabalho com grupos focais exigiu da pesquisadora paciência e determinação, pois na primeira vez que os estudantes foram convidados apenas uma estudante compareceu.

Como vários estudantes do curso pesquisado são residentes¹⁸, optamos por organizar o encontro no turno da noite, imaginando que seria o melhor horário para estes participarem. Entretanto, segundo a estudante que compareceu, os colegas não vieram por ser período de provas e trabalhos e o turno da noite é o único horário que têm para estudar. Apesar da justificativa ser compreensível, foi tenso esse momento do trabalho, pois o desejo de realizar uma técnica de pesquisa participativa e democrática encontrou um grande obstáculo. Nesse caso, sem sujeitos não haveria pesquisa.

A partir disso, entramos em contato com alguns estudantes e sondamos qual seria o melhor horário para realizar o grupo. De acordo com os estudantes, o melhor horário seria durante a aula e nominaram os professores que possibilitariam que os estudantes saíssem da aula para contribuir com o grupo focal. Conforme sugerido, conversamos com os professores e conseguimos a liberação dos estudantes para participar do grupo focal.

No dia do encontro, muita expectativa e alegria, pois o desejo de realizar o grupo focal me acompanhou desde a seleção para ingressar no curso de mestrado. Acredito nessa forma de pesquisa como sendo uma possibilidade dos sujeitos terem vez e voz. E foi o que aconteceu, num espaço cheio de dispositivos para deixar o pensamento fluir e as palavras serem colocadas a circular, os dois grupos focais aconteceram e foram momentos cheios de vida em construção e saberes desvelados. Muitas questões saltavam na minha cabeça ao ouvir cada um dos jovens expressando o entendimento sobre as vivências no *campus* e o reconhecimento sobre as lógicas instituídas e as concepções implícitas nas práticas realizadas no *campus*.

Para fins de análise, os dados produzidos serão trabalhados de forma geral, dando ênfase aos aspectos que julgarmos mais relevantes, de acordo com os objetivos da presente

¹⁸ Estudantes que moram nas residências disponíveis aos alunos dos cursos de ensino médio integrado.

pesquisa. Também é importante destacar que a exposição será organizada por categorias para facilitar a compreensão e dar mais clareza e objetividade ao texto. Cada categoria será um subtítulo desse capítulo, são elas: interseção teoria e prática, uso de agrotóxicos, modelos agroecológicos de produção alimentícia e formação humana. A escolha das categorias apresentadas refere-se aos principais temas que predominaram na fala dos sujeitos da pesquisa no momento dos grupos focais.

Para compreender as vozes dos sujeitos e também para sustentar as descobertas desse problema de pesquisa, recorreremos novamente a revisão de literatura para fundamentar os discursos que emergem das práticas realizadas no *campus* Sertão. Salienta-se que o caminho do escrito ao realizado, do PPC ao dia-a-dia dos sujeitos, estará sendo observado atentamente nesse capítulo da dissertação.

4.1 Interseção Teoria e Prática

Quando tratamos da temática Educação do Campo *versus* Educação Rural, entramos num cenário cheio de disputas e compreensão conceitual divergente, conforme tratamos no capítulo segundo dessa dissertação. Entretanto, acredita-se que o trabalho na Educação exige a busca constante do diálogo para que, embora com compreensões e visões de mundo diferentes, o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz, eis o desafio de trabalhar em meio à diversidade de pensamento e de opiniões.

Tanto nos grupos focais como no cotidiano do *campus*, é comum a utilização das expressões “teoria” e “prática” e, muitos ousam dizer que a teoria deve ser ministrada antes da prática. Podemos determinar a hierarquia do aprendizado? Não se pode aprender teoria a partir da prática e prática a partir da teoria? O olhar dos sujeitos, ora estudantes, oriundos desse terreno de correlação de forças, vigente no *campus* estudado, percebe a necessidade de uma interseção teoria e prática no aprendizado dos conteúdos previstos na matriz do curso.

Cabe registrar aqui uma ponderação de Caldart (2005, p.40): “A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana.” O aprendizado com relações teóricas e práticas, independente de onde se parta, da teoria ou da prática, ajuda as pessoas a construir uma visão de mundo, onde o todo auxilia na compreensão das partes e as partes no entendimento do todo. É preciso que se busque a coerência entre teoria e prática e o aprendizado dos estudantes aconteça de maneira organizada, estruturada e contextualizada.

Uma das questões mais enfatizadas pelos estudantes nos grupos focais, tanto do primeiro como do terceiro ano, foi a relação teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos previstos no PPC. É consenso entre os estudantes de que faltam atividades práticas e o estabelecimento de relação com a teoria. Também destacam que alguns professores sabem muita teoria, mas não possuem experiência prática. Houve a ponderação de que os estudantes oriundos do campo se sobressaem, embora não tenham o conhecimento teórico, a prática lhes ajuda na melhor compreensão dos conteúdos.

Foi citado como importante, o compartilhamento de saberes entre os estudantes que vivem no campo e na cidade, pois, segundo eles, em algumas aulas os estudantes que vêm do campo ajudam na explicação de determinados conteúdos, pois faz parte da vivência do campo. Também ocorre a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que podem contribuir com os seus saberes para construção de conhecimentos elaborados, a partir dos saberes populares trazidos. Pode-se perceber isso no trecho que segue:

Em sua maioria, na verdade, são pessoas do campo. E que muitas vezes os pais, algum familiar e da comunidade veio, estudou na instituição e acabam vindo também. Eu acho que influencia sim, porque se tu tem uma grande maioria, tu tem que muitas vezes, puxar para um lado, que nem a nossa disciplina de português, todas as técnicas de falas eram referentes à área rural, que era inseminação artificial, manejo de animais, então de qualquer forma nós temos que... o campus acaba levando em consideração esses alunos que são do meio rural.

M: De outro lado uma vez nós tínhamos um professor, um agrônomo que a vida inteira trabalhou no teórico e nós temos um aluno que ele vê na prática aquilo, o manejo de lagartas, o manejo de nitrogênio e isso muitas vezes acaba tendo uma discussão do professor e o professor acaba recordando de tempos de faculdade e realmente a gente vê, percebe que as informações batem e todos adquirem o conhecimento.

O primeiro trecho nos traz um elemento novo e diferente do que vínhamos constatando, ou seja, ser do campo em pelo menos um dos momentos da escola não é ruim e sim uma condição que é reconhecida, segundo os estudantes pelo *campus*: “o campus acaba levando em consideração esses alunos que são do meio rural”. Fica a dúvida se realmente trata-se de um protagonismo dos camponeses.

Caldart (2008, p.78) nos alerta para o vínculo do campo e a educação, relação entre projeto de campo e projeto de educação, pode nos levar a cair numa armadilha da visão liberal da educação. “A chamada “educação rural” já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório [...]”

Ainda segundo Caldart (2008) é preciso pensar sobre os sujeitos que vivem e trabalham no campo, bem como sobre a política de educação pensada desde o campo.

[...] se pensamos desde a política pública, por exemplo, na disputa de forma e conteúdo está a disputa de projeto de campo e de concepção de educação. E está em disputa o protagonismo na própria construção dessa política: é bom lembrar que na história do Brasil os camponeses nunca antes tinham sequer disputado esse protagonismo. As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores. (CALDART, 2008, P.72)

Outra consideração importante trazida pelos estudantes refere-se ao ato pedagógico do professor. Esse momento, segundo os estudantes, deve aliar teoria e prática, dando sentido ao conteúdo e possibilitando a construção de conhecimentos interligados. A teoria e a prática deveriam andar de mãos dadas. No entanto, aparece uma crítica dos estudantes que, segundo eles, faltam atividades práticas, bem como o entrelaçamento com a teoria. Observe-se a fala dos estudantes:

R: É a gente aprende, mas não muito, por causa da questão de que não tem prática. Então, se tivesse mais prática, a gente até poderia conversar com colegas que entendem e aí eles iriam nos contar como que eles fazem, como que seria para ser feito.

R: Mas, algumas coisas a gente sabe o que fazer, porque os professores explicam e é bem entendido.

Nesse ponto aflora a dicotomia entre teoria e prática, porque não dizer trabalho manual versus trabalho intelectual, e ainda, trabalho no campo e trabalho na cidade. Caldart (2008, p.81) nos propõe que muito mais que os conteúdos de ensino que se trabalha, é preciso transformar os processos de escolarização deixados pela lógica dominante. Romper com as dicotomias existentes requer reflexões específicas e com uma intencionalidade pedagógica clara que vise à coerência.

Tendo em vista a necessidade de realização de atividades práticas, busca-se nesse momento apontar uma possibilidade de caminho para superação dessa limitação verbalizada pelos estudantes. De acordo com Resolução CEB/CNE nº 3/1998, “a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania”. Com o intuito de olharmos para a experiência dos institutos federais, na educação profissional ofertada

na educação básica, bem como outros fazeres pedagógicos, encontramos o PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC – *Campus* Concórdia.

Opta-se por estudar esse PPC desse *campus*, pelo fato deste, desde a sua origem, ofertar o curso Técnico em Agropecuária, ter disponibilidade de residência estudantil e a concepção de ambos a partir de um Colégio Agrícola, o que possibilita o ingresso de públicos semelhantes. Conforme o PPC a institucionalização das PPOs (Práticas Pedagógicas Orientadas) nas diversas áreas técnicas do curso possibilitam que se estabeleça a articulação entre a teoria e a prática. Os componentes curriculares da área técnica são ministrados de forma integrada, visando à superação, entre outros, desses pares dicotômicos: teoria/prática e formação geral/formação profissional.

Nesse processo de aproximação com a vida e com o mundo do trabalho, a partir do PPC do *campus* co-irmão¹⁹, constata-se que, apesar de não termos uma análise ou avaliação da implementação do documento, outro caminho é possível. Ou seja, as atividades práticas podem e devem ser realizadas de maneira articulada com a teoria. O professor/a ministra a parte teoria e prática dos mesmos componentes curriculares, conduzindo para o processo de práxis educativa: ação-reflexão-ação. Acredita-se que o diálogo é uma das formas de implementar esse tipo de fazer pedagógico.

Cabe um destaque para as falas dos estudantes no grupo focal:

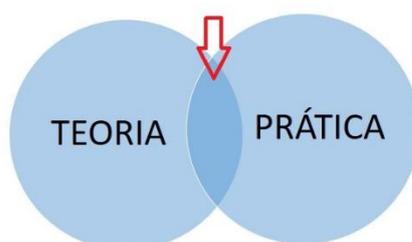
Pode ser que a gente saiba alguma coisa, mas tudo a gente não sabe. Poderia aprender bastante coisa aqui dentro, tem bastante oportunidade, só que falta. Falta esse apoio que a maioria não dá e quando... Tem uma comissão de ética que eles falam, não é? Que tem que liberar para pedir as práticas? Muita gente diz que a comissão não liberou, mas na verdade, a comissão libera. Só que diz os professores não querem aplicar as práticas para gente. Isso aí é um grande problema, também. Daí, a gente deixa de aprender e deixa de tentar explicar para o outro, alguma coisa que a gente sabe.

As falas dos estudantes trazem muitos elementos importantes que podem ser analisados. Destaca-se o saudosismo às práticas de outrora, a partir do contato com ex-estudantes, os participantes dos grupos focais, reforçam o valor do passado em detrimento das experiências presentes, vividas por eles. Também expressam conclusões, quem sabe, precipitadas a partir de informações parciais que chegam aos estudantes sem uma orientação adequada do momento institucional e de como os procedimentos da instituição estão organizados.

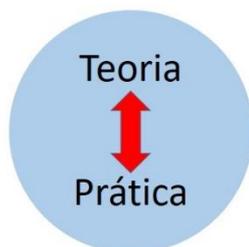
¹⁹ De origem idêntica. Ambos têm os cursos técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio como primeiro curso.

Na fala os estudantes enfatizam as posturas da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) e as ações dos professores, visto que na avaliação dos estudantes o prejuízo dessa tensão interfere no processo formativo deles. Temos uma tensão institucional exposta e que precisa ser superada, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está recebendo interferência negativa. É preciso que a gestão dos procedimentos tenha uma política organizacional clara e que seja constantemente debatida coletivamente, afim de que os procedimentos sejam compreendidos e seguidos.

Os estudantes percebem que há um momento do processo de ensino-aprendizagem em que teoria e prática se cruzam, na linguagem matemática isso poderia ser representado por uma interseção:



Considera-se importante essa percepção dos estudantes, entretanto, é necessário que a dicotomia teoria e prática seja superada como um todo, chegando a um ponto em que ambas possam ser vistas de forma entrelaçada, de modo a constituir-se num indissociável par dialético. Ou seja, teoria e prática não se esgotam jamais em si mesmas. A teoria tem de ser um esforço para entendimento mais geral da realidade prática, mas a teoria jamais deixará de ser diferente da prática.



Partindo do pressuposto de que somos seres humanos em permanente processo de construção e de que a incompletude é parte disso, a superação da visão da interseção citada anteriormente, será possível adotando a postura de complementariedade quando trata-se da relação teoria-prática. Segundo Freire (1996, p.50) “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]”. Nesse sentido, uma forma de compreensão ampla da relação teoria-prática justifica-se através do entendimento de que o estudo e a reflexão do todo contextualizado possibilita a construção de conhecimentos fundamentados e inteiros, sem restrição conceitual e prática. Dessa forma, o aprendizado das partes só tem significado se relacionado com o todo, caso contrário torna-se apenas informação desconectada, logo sem sentido pedagógico.

4.2 Uso de Agrotóxicos

Segundo Bianchini, Medaets (2013) desde os primórdios da civilização, das primeiras Revoluções Agrícolas até as duas Revoluções Agrícolas dos tempos modernos, ao longo de 10 mil anos, a agricultura sempre foi a principal forma de relação do ser humano com a natureza, apresentando no tempo e no espaço diferentes intensidades de impacto no meio ambiente. A partir do século XVI, a Europa viveu a Primeira Revolução Agrícola dos tempos modernos. Reunindo lavoura e pecuária, começou um sistema de rotações com gramíneas leguminosas e plantas com tubérculos, com novos equipamentos de tração animal em todo o ciclo de cultura e minimizando o pousio. A Primeira Revolução Agrícola levou ao crescimento da produção e da produtividade do trabalho agrícola, com um aumento significativo na disponibilidade alimentar e no excedente agrícola comercializável, em todos os países onde foi implantada.

A segunda Revolução vivida pela agricultura foi a Revolução Verde, conforme Caporal (2003), a Revolução Verde, ocorre a partir da década de 1950, com mudanças no processo tradicional de produção agrícola, são inseridas novas tecnologias, visando a produção extensiva de *commodities* agrícolas. Essas tecnologias envolvem, predominantemente, o uso intensivo e extensivo de agrotóxicos, com a finalidade de controlar doenças e aumentar a produtividade. Caporal (2003, p.2):

A consciência acerca dos impactos da RV sobre o meio ambiente e sobre a saúde foi geradora de crescentes movimentos de resistência de parcela importante da sociedade gaúcha, que reivindica, desde meados dos anos 1980, a necessidade de banir alguns pesticidas, diminuir o uso de agrotóxicos, eliminar práticas agrícolas danosas ao solo e às águas superficiais e subterrâneas, eliminar as queimadas e reduzir o desmatamento, entre outras questões. Tais movimentos trazem entre suas bandeiras a luta por uma agricultura nova, socialmente justa e ambientalmente sustentável, para usar expressões que se popularizaram nas últimas décadas.

O site do Ministério do Meio Ambiente informa que segundo a legislação vigente, “[...] agrotóxicos são produtos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, utilizados nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, pastagens, proteção de florestas, nativas ou plantadas, e de outros ecossistemas e de ambientes urbanos, hídricos e industriais.” O agrotóxico tem como objetivo a ação para combater insetos e outros que podem prejudicar os cultivares e isso pode impactar na flora e fauna. Também são considerados agrotóxicos as substâncias e produtos empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores de crescimento.

De acordo com Caporal apud Alves Filho (2002) segundo dados disponíveis, o Rio Grande do Sul tem se mantido entre o segundo ou terceiro estado maior consumidor de agrotóxicos do Brasil.

Nossa média, em 2002, se situava na casa dos 2,62 kg por hectare/ano. Os gastos com pesticidas agrícolas no Brasil superam a casa dos US\$ 2,7 bilhões por ano. Segundo estudo da Universidade de São Paulo – USP, a taxa de crescimento anual do consumo de pesticidas, entre 1988 e 1998, foi de 4% na América do Norte, 4,6% na Europa Ocidental e 5,4% na América Latina. No Brasil, entre 1993 e 1998 esta taxa foi de 6,7% ao ano. Observe-se que o consumo de herbicidas entre 1978 e 1998 cresceu 5,4 vezes (CAPORAL apud ALVES FILHO, 2002).

O uso de agrotóxicos se constitui uma problemática mundial e também foi um dos temas que emergiram nos grupos focais. De modo geral, os/as estudantes saem na defesa do uso dos agrotóxicos como condição para o sucesso da plantação. Percebe-se nas falas o

predomínio de uma visão limitada sobre o assunto. Apenas um dos estudantes tinha conhecimento de alternativas de prevenção ou combate às ervas daninhas, nas plantações, ao invés dos inseticidas ou fungicidas. Caporal (2003) afirma que “[...] Enquanto o modelo convencional continuar sendo adotado, os impactos dos venenos agrícolas à saúde e ao meio ambiente não se resolvem nem mesmo com o chamado “uso adequado” e/ou mediante “ações educativas *para o bom uso*”, o que está sendo amplamente demonstrado pela realidade.”

Um dos estudantes do grupo ressaltou que existe uma ideia entre os demais estudantes e que vem sendo institucionalizada no *campus* que a solução para adubação, fertilização e até para eliminar os fungos ou insetos é necessário agrotóxico. Vejamos nos trechos a seguir:

M: É, e como também não é utilizado, digamos, sempre é passado para não utilizar tal tipo de fungicida, digamos, que não estão utilizando mais, tal tipo de inseticida e não é explicado 'Ah, tu pode utilizar, digamos, como um inseticida, tu pode usar óleo agroecológico, tu pode utilizar alguma outra forma, ou iscas artificiais'. Mas não, é sempre passado agrotóxicos ou também a adubação ou fertilização do solo geralmente é com adubo químico, que passam para nós 'Ah tu tem que utilizar a fórmula 5-20-20 para plantar soja'. Ou eles não falam, “Ah, tu pode aplicar, aplicar no solo uma câmara de ar aos seis meses antes, daí depois tu vê se precisa ou não fazer algumas outras práticas também agroecológicas.

F: E eu tenho analisado, a maioria que eu conheço dos que se formaram aqui, eles trabalham para empresas, minicooperativas, e eles são influenciados. Eles acham muito melhor tu atender um produtor, tu chegar, mesmo que ele seja pequeno, com uma receita pronta “ah, tu tem isso, aplica o inseticida”, e não desenvolver uma estratégia, “vamos trabalhar com mais um biológico”. Ele acha mais fácil, até porque tu vai explicar para o produtor o que é isso, o produtor não tem esse conhecimento, que haja outras formas, outras alternativas. Então ele acha “vai ser muito mais mão de obra para mim eu ensinar o produtor, eu desenvolver minha estratégia, eu ver se isso realmente vai ter uma eficácia”, ao invés de “está pronto, está lá cooperativa, tu pega, tu aplica, a gente sabe que tem 70 por cento de eficiência”. Tu sabe que isso geralmente, na prática, vai funcionar.

A fala anterior foca em apenas uma tendência, a do modelo dominante e não se abre para a discussão de outras possibilidades, há ausência de uma visão plural. Santos (2002) apresenta cinco lógicas ou modos de produção da não-existência, entre as quais, resumidamente, destaca-se nesta dissertação: a monocultura do saber e do rigor do saber. Ou seja, a não-existência assume a forma de ignorância ou de incultura. Arrisco-me a dizer que com essa compreensão ocorre a morte dos conhecimentos alternativos, exemplo: sementes crioulas, não tendo mais visibilidades diante das sementes geneticamente modificadas.

Outra lógica apresentada por Santos (2002) é a monocultura do tempo linear. Essa lógica traz a lógica de que na história só existe um sentido e direção: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento e globalização. Como forma de contraponto a

essa lógica a sociologia das ausências propõe a ecologia das temporalidades, pois as sociedades são constituídas por várias temporalidades que se articulam ou até se conflituam.

Para Santos (2002, p.258) “Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis.” Nesse estudo, entre os campos sociais, apresentados pelo autor, é necessário que as experiências de conhecimentos sejam visibilizadas.

Trata-se de conflitos e diálogos possíveis entre diferentes formas de conhecimento. As experiências mais ricas neste domínio ocorrem na biodiversidade (entre a biotecnologia e os conhecimentos indígenas ou tradicionais), na medicina (entre medicina moderna e medicina tradicional), na justiça (entre jurisdições indígenas ou autoridades tradicionais e jurisdições modernas, nacionais), na agricultura (entre a agricultura industrial e a agricultura camponesa ou sustentável), nos estudos de impacto ambiental e tecnológico (entre o conhecimento técnico e os conhecimentos leigos, entre peritos e cidadãos comuns). (SANTOS, 2002, p.259)

Servindo-me do arcabouço da teoria proposta por Santos (2002) pergunto-me: como estranhar a realidade? Como produzir novos tempos? É possível pensar fora da racionalidade dominante? Como construir novas ecologias? De imediato pode-se afirmar que “Enquanto a dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências.” (SANTOS, 2002, p. 254).

Nesse sentido, essa dissertação ajuda na discussão emergente da Educação do Campo, ou seja, dá visibilidade aos sujeitos considerados ausentes e apresenta problematizações que auxiliam no entendimento da lógica do campo hoje, tanto da questão da terra como da produção agroecológica, apontando para as possibilidades futuras tanto da educação dos povos do campo como um todo, bem como da educação profissional implementada no IFRS – *Campus* Sertão. Quiçá possamos caminhar para a transição de um modelo de produção alimentícia com grande quantidade de agrotóxico para diminuição desses produtos, até, quem sabe, a escassez de qualquer produto nocivo à saúde humana em nossa alimentação. Nesse ponto, Santos (2002, p.256) com a sociologia das emergências fundamenta o entendimento construído a partir da pesquisa: “A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas.”

De acordo com Marcon (2012, p.141) “não existe uma respostas simples para as questões complexas”. Constatam-se algumas possibilidades para superação dos desafios apresentados, entre os quais, é necessário qualificar a crítica ao modelo hegemônico de agricultura, reconhecer a existência das múltiplas temporalidades e a mudança de consciências

através da construção de um pensamento crítico, este sendo um compromisso de todas as áreas de conhecimento.

De acordo com site do Ministério do Meio Ambiente (MMA) os agrotóxicos podem ser divididos em dois grupos: agrícolas e não-agrícolas. Os agrícolas são utilizados nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens e florestas plantadas. Já os não-agrícolas são adotados nas florestas nativas, outros ecossistemas ou ambientes hídricos, nos ambientes urbanos e industriais, domiciliares, públicos ou coletivos, ao tratamento de água e ao uso em campanhas de saúde pública.

Caporal (2003) alerta que do ponto de vista ambiental, um dos graves problemas causado pelos agrotóxicos está relacionado com a quantidade de embalagens contaminadas que continuam sendo espalhadas no nosso entorno rural e urbano, apesar da legislação vigente.

E não é pouca coisa. Segundo a ANDEF, mais de 300 milhões de embalagens de agrotóxicos foram consumidas entre 1987 e 1997. Em média, seriam 30 milhões por ano. Cabe perguntar: onde estarão e quais os danos causados por estas embalagens e pelos resíduos contidos nelas? Até quando seguiremos usando tanto veneno e descartando tanta embalagem no nosso meio ambiente? Quando os responsáveis por este abuso serão punidos? (CAPORAL, 2003, p.8)

O site do MMA também faz um alerta sobre a complexidade que é avaliar o comportamento de um agrotóxico no ambiente, bem como a receptividade no ser humano. Uma vez aplicado o agrotóxico, constituído por substâncias, as quais passam por processos físicos, ou químicos, ou biológicos, são suscetíveis a alterações nas propriedades e influências no seu comportamento, e até mesmo a produção de subprodutos com constituições completamente diferentes da do produto inicial, em que os danos à saúde humana e ao meio ambiente também são diferenciados e imprevisíveis.

Caporal (2003, p.10) em uma pesquisa demonstra que a contaminação está na nossa mesa: “Morango temperado com endosulfan e tetradifon; mamão com dicofol e metamidofós; alface com ditiocarbamatos e clorotalonil. São apenas alguns exemplos de agrotóxicos não autorizados para essas culturas, mas detectados nos alimentos em um estudo da ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária”. Esta informação, que é só uma pequena ponta do iceberg da contaminação dos alimentos, é suficiente para colocar em dúvida a qualidade de tudo o que estamos consumindo.

Ainda, segundo o autor (2003) há evidências, inclusive no Rio Grande do Sul, da probabilidade de relação entre intoxicação por pesticidas (ditiocarbamatos, por exemplo) e a ocorrência de casos de suicídio, assim como há pesquisas relacionando o uso de agrotóxicos

com a ocorrência de malformações de fetos humanos, além da ocorrência de câncer de mama. Envoltos por esse cenário, os estudantes percebem que a venda de veneno é uma fonte de aumentar os lucros e melhorar de vida, embora seja prejudicial para a vida humana. Nota-se a seguir os apontamentos dos estudantes:

P: E as implicações com a vida humana?

F: É, eles não levam muito em consideração. Eu até já vi empresas na prática, quanto mais o técnico vender um fungicida, tu tem uma bonificação no final do ano.

R: Eu acho que cada cultura tem o seu meio de lidar, que nem diz “Ah, Alemanha faz os agrotóxicos para o Brasil usar”. Mas, o Brasil usa porque ele precisa. Não é à toa que é um dos maiores produtores, que leva milho, soja para os outros países. Porque, aqui, no Brasil é feito e aqui no Brasil precisa, que nem para o milho precisa de tais agrotóxicos. Que lá em casa, a gente planta precisa de tais agrotóxicos. Eu acho que isso é uma necessidade, o que pode fazer é inventar novas tecnologias, para deixar... para não ser tão prejudicial à saúde. Mas, eu acho que isso é uma coisa que é preciso usar e que vem... Tem, também, fumo orgânico, só que tu demora mais para ti plantar, demora mais para ti colher e tem muito mais burocracia. Eu acho que cada ato tem sua... cada coisa que tu faz tem uma volta, tu precisa fazer aquilo, mas vai acontecer isso.

R: Que nem numa atividade prática, que nem lá em casa, a gente usa, principalmente, o veneno é usado para eliminar as plantas daninhas. Tem outra forma de fazer, é carpir. Só que vai carpir uma lavoura de 60 mil pés de fumo? Passar o veneno é bem mais rápido e te ajuda. E tu correndo pelo chão, tu consegue. Se tu botar um tênis, o tênis te ajuda bastante e é a mesma coisa, eu acho.

No Brasil, o uso de agrotóxicos é fundamental para o modelo de agricultura adotado. Entretanto, segundo Carvalho de Miranda; Costa Moreira; Carvalho (2007, p.11) os agrotóxicos se constituem um grave problema de saúde pública para o meio rural:

A ampla utilização destes produtos, o desconhecimento dos riscos associados a sua utilização, o consequente desrespeito às normas básicas de segurança, a livre comercialização, a grande pressão comercial por parte das empresas distribuidoras e produtoras e os problemas sociais encontrados no meio rural constituem importantes causas que levam ao agravamento dos quadros de contaminação humana e ambiental observados no Brasil. A estes podem ser acrescentados a deficiência da assistência técnica ao homem do campo, a dificuldade de fiscalização do cumprimento das leis e a culpabilização dos trabalhadores como contribuintes para consolidação do impacto sobre a saúde humana, decorrente da utilização de agrotóxicos, como um dos maiores problemas de saúde pública no meio rural[...]

Marcon (2012, p.132) cita o artigo “O país dos agrotóxicos”, publicado pelo Jornal Extra Classe do Sinpro/RS, conforme Belmonte (2012, p. 8-9), para apresentar dados alarmantes, entre os quais o de que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos (inseticidas, fungicidas e herbicidas) do mundo. “O consumo anual é de 1 bilhão de litros, o que equivale a

aproximadamente 20 litros por hectare e mais de 5 litros por habitante. Em 2008 o Brasil foi responsável por 16% do consumo mundial.”

De acordo com o site do MMA para serem produzidos, exportados, importados, comercializados e utilizados devem ser previamente registrados em órgão federal, de acordo com as diretrizes e exigências dos órgãos federais responsáveis pelos setores da saúde, do meio ambiente e da agricultura. Todavia, sabe-se que o controle dessa prática carece de acompanhamento eficiente, uma vez que, conforme Welle (2015), em reportagem da Revista Capital, “os agrotóxicos são substâncias que carregam riscos à saúde, tanto para os trabalhadores expostos a essas substâncias quanto para os consumidores de alimentos tratados com elas. Câncer, impotência, depressão e suicídios são algumas das possíveis consequências.” Além disso, no mesmo texto o autor alerta que o registro de um pesticida no Brasil é válido por tempo indeterminado, uma avaliação só ocorre quando há alterações de riscos à saúde ou quando for proibido em outros países. Mais uma vez é observado que as disciplinas não demonstram uma preocupação com o cuidado com os seres humanos ao usar os agrotóxicos.

A Câmara dos Deputados analisa o Projeto de Lei (PL) 3200/15, do deputado Covatti Filho (PP-RS), que regulamenta o uso dos defensivos fitossanitários e produtos de controle ambiental – também conhecidos como defensivos agrícolas. A proposta substitui a atual Lei de Agrotóxicos (7.802/89), que é revogada pelo texto, sendo inclusive o nome agrotóxico substituído por “defensivos fitossanitários e produtos de controle ambiental”. O que se deseja é agilizar a disponibilização de novos produtos que controlem doenças e pragas.

Em relação aos cuidados com os seres humanos, animais e plantas, os estudantes apontam que apenas uma das disciplinas aborda as orientações e cuidado no uso dos agrotóxicos:

F: Foi abordado em meio ambiente a toxicidade apenas, alguns agrotóxicos tu não utiliza mais.

M: É, o problema é que muitas vezes um pode ficar no organismo de um animal ou pode ficar no meio ambiente e pode ser forma de contaminação.

F: A gente aprendeu as consequências, o que pode acontecer, a cadeia de tudo, alguma contaminação, mas não que oriente “vocês têm que cuidar para não contaminar tal coisa”.

M: Mas dentro da disciplina do meio ambiente, ele já fala isso, mostrando que as laterais dos rios devem ser reflorestadas, isso já consta que não é para contaminação.

F: Sim, mas não que essa preocupação seja manifestada em outras disciplinas.

F: É, visa a produção que tu tem de (zelar) (soou como) a planta, cuidando dela, agora os outros só interessa apenas...

Conforme reportagem da Revista Rede Brasil Atual, publicada em 15/02/2017, além do apoio ofertado ao chamado “pacote do veneno”, que avança em regime de prioridade na Câmara, o governo de Michel Temer está investindo em novas ações que praticamente revogam a atual legislação sobre agrotóxicos, colocando assim a saúde da população em risco. Na mesma reportagem foi informado pelo o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) a criação, ainda este ano, do Sistema Integrado de Agrotóxicos. Conforme a pasta, não se trata apenas de simplificar procedimentos para o registro de agrotóxicos.

Dessa forma, o grupo focal realizado aponta um desafio para a constituição do currículo escolar, visto que a educação profissional do técnico agrícola precisa dar um enfoque agroecológico e orgânico à produção de alimentos. Trata-se de assumir um compromisso com a saúde coletiva, logo, refere-se às políticas públicas, uma vez que o uso desenfreado de agrotóxicos pode causar danos tanto aos seres humanos como ao meio ambiente. Quiçá os estudantes possam ter consciência do que estão fazendo consigo e como os outros em suas práticas de trabalho e, conseqüentemente, de vida, usando ou não os agrotóxicos.

Concluindo com Marcon (2012, p. 141), pode-se dizer que “a consolidação de um modo de produção contra-hegemônico exige muito investimento em pesquisa tendo como fim uma produção de qualidade sem desequilibrar o meio ambiente.” Ou seja, sem investir em pesquisas alternativas fica difícil pensar em mudanças substanciais e, por outro lado, o debate plural no meio acadêmico sobre as diferentes perspectivas usando agrotóxicos e agroecológica.

4.3 Modelos Agroecológicos de Produção Alimentícia

Das vozes dos estudantes ecoa a lógica falaciosa de que a produção em menos tempo e em larga escala é uma possibilidade exitosa para a produção de alimentos e o aumento da lucratividade. Nessa forma de produção existe o predomínio do uso de agrotóxicos. Entretanto, no grupo, quase que como um cochicho, um dos estudantes do terceiro ano aponta possibilidades de produção agroecológica como uma alternativa para a produção de alimentos.

Constata-se no trecho a seguir que o trabalho de conscientização em sala de aula é de grande valia, uma vez que os estudantes estão em pleno processo de formação e é prudente que saibam quais caminhos podem seguir. Seja ele um caminho que está pautado pelo campo e suas formas de vida e relações ou do capital com fundamento no agronegócio e, com ele, a utilização de agrotóxicos.

M: Se um professor acha que se usar agrotóxicos é melhor do que fazer agroecologia, ele vai passar os agrotóxicos. E outra forma também é que essas pessoas não querem se envolver muito com fazer o seu próprio fertilizante. Eles não querem se envolver muito em fazer, se já tem um pronto, é só eu comprar e pagar, é a facilidade. Por exemplo, se eu quero fazer um substrato que nem foi falado antes, eu tenho que misturar os ingredientes.

Segundo Santos (2002, p.259) “quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e contracção do futuro”. Cabe ainda dizer, em conformidade com o autor, que “as expectativas são possibilidades de reinventar a nossa experiência” (SANTOS, 2002, p.274) Ou seja, o tempo presente deve ser vivido e aproveitado ao máximo, dando sentido aos momentos e aos nossos fazeres, pois a intensidade deles no hoje depende o quão melhor será o amanhã (futuro).

A fim de compreendermos os modelos agroecológicos alternativos de produção alimentícia possíveis, apresentamos nessa dissertação, brevemente, uma síntese de propostas interessantes e com viabilidade. No caminho percorrido percebe-se que o *campus* pesquisado, predominantemente, segue uma perspectiva voltada para a produção em larga escala atendendo aos interesses do agronegócio, numa concepção excludente. Entretanto, também existem iniciativas de trabalho pedagógico voltado para a agricultura camponesa, direcionada à pequenas propriedades. Os estudantes dos grupos focais desejam saber sobre as diferentes possibilidades de produção. Vejamos no trecho que segue:

F: Como é que eles vão mudar a opinião, digamos, 100 por cento, só o campus não resolveria, eu acho, na minha visão. A gente precisa de... além do campus, um outro incentivo, mídias talvez, ou outra coisa, outro incentivo por fora e que abrisse mais a nossa visão, que não informasse nada apenas pela sua produção direta.

M: Não teria como nós mudarmos a visão da escola que os alunos são indiferentes comparando com... digamos, o Instituto Educar, por exemplo, que interessa essa experiência, mas por tempo em que consegue separar bem. Os tipos de alunos são diferentes. Os alunos aqui da escola são mais bem entendidos, enquanto lá os alunos são mais pobres, não tem muito...

R: Eu acho que na minha opinião, os dois lados tinham que andar juntos, os dois lados são importantes. A do campo ali que ele falou, é importante para a alimentação mais saudável. E a rural é importante, bastante, não tanto para alimentação saudável, mas para a economia.

Ao consultarmos a produção acadêmica na área da produção alimentícia optamos por destacar nesse trabalho os seguintes modelos alternativos: o Pastoreio Racional Voisin (PRV) e as práticas agroflorestais. A escolha justifica-se por essas formas estarem entre as mais adotadas na agroecologia. Segundo Altieri (2012) agroecologia é um conjunto de princípios gerais aplicáveis aos sistemas agropecuários sustentáveis. Pode ser descrita como uma ciência

que tem por objeto o estudo holístico dos agrossistemas, que buscam copiar os processos naturais empregando um enfoque de manejo de recursos naturais para condições específicas de propriedades rurais respondendo pelas necessidades e aspirações de agricultores em determinadas regiões.

4.3.1 Pastoreio Racional Voisin (PRV)

O Pastoreio Racional Voisin (PRV) foi elaborado pelo Químico e produtor Francês André Voisin. Trata-se de um modelo de uso dos pastos de modo eficiente e econômico para a produção de leite de melhor qualidade, sustentável, ou seja, agroecológica. Conforme o Projeto Leite Sul o PRV maior produção de leite que utiliza como insumo a utilização máxima da energia solar para produção de leite pelo pasto.

Segundo Castagna; Aronovich; Rodrigues (2008, p.5) o PRV “é um sistema de manejo das pastagens que se baseia na intervenção humana permanente, nos processos da vida dos animais, da vida dos pastos e da vida do ambiente, a começar pelo vida do solo e do desenvolvimento de sua biocenose.”

Esse modelo tem como bases: a melhoria das condições de vida e trabalho dos camponeses, busca da autossuficiência do Brasil em leite e derivados e produção de leite de qualidade pelo pasto. A área destinada aos animais é dividida em piquetes, cercada com cerca elétrica, com acesso à água. As vacas em lactação fazendo o desnate e com menor exigência nutricional. Por fim, ocorre um rodízio dos animais entre os piquetes para que ocorra o tempo de repouso (rebrote rápido) e contemplam dez princípios da instalação correta: bem-estar animal, economicidade, perenidade, funcionalidade, higiene, orientação, modulação, localização, estética e bem-estar humano.

Se realizado adequadamente, o PRV, é uma técnica exitosa que tende a ter uma alta proteção ambiental. Esse argumento justifica-se pela:

ausência de movimentação do solo, do emprego de fertilizantes de síntese química, de agrotóxicos e a aplicação dialética de princípios harmônicos com a natureza resultam em processo produtivo com alta qualidade ambiental. Seja pela formação do ácido carbônico, seja pela ausência da aração e gradagem, seja pela maior captação de dióxido de carbono através da intensificação da fotossíntese; seja pela menor emissão de metano, própria dos ruminantes, mas minimizada pela menor idade de abate ou, ainda, pela menor quantidade por litro de leite produzido, com menor desprendimento de CH₄, seja porque a biomassa gerada e dinâmica é o grande reservatório de C na superfície. (CASTAGNA; ARONOVICH; RODRIGUES, 2008, p.14)

Atualmente, no curso analisado não constam entre os componentes curriculares, um que aborde as questões relacionadas à produção de animais numa perspectiva diferente da convencional, tratando, por exemplo, do manejo das pastagens de forma orgânica. Dessa forma, sugere-se a inclusão de um conteúdo como o PRV no curso técnico em agropecuária servindo como uma possibilidade dos estudantes ao longo do curso acessarem informações sobre diferentes formas de produção de alimentos, especialmente, as que adotam posturas agroecológicas.

Por fim, um dos grandes desafios da pesquisa agropecuária é assegurar a produção agrícola sustentando uma população em crescimento sem aumentar a degradação do meio ambiente. Sugere-se a pecuária orgânica como uma opção para fazer frente a este problema. Além disso, esta pode ser uma das formas para superar as crises impostas pelo mercado, consistindo na agregação de valor ao produto.

4.3.2 Práticas Agroflorestais

Conforme o Manual Agroflorestal para a Mata Atlântica (2008) a agricultura familiar tem como característica acentuada a capacidade de produzir de forma diversificada, por isso a Secretaria de Agricultura Familiar dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário vêm propondo ações, projetos e programas envolvendo os seguintes eixos: sustentabilidade dos sistemas de produção, o combate à pobreza rural, a segurança alimentar e a geração de renda e agregação de valor aos produtos da agricultura familiar. Nesse contexto, estão às práticas agroflorestais, pois se constituem como ações de manejo e produção sustentáveis nas famílias agricultoras.

De forma restrita, pode-se dizer que sistemas agroflorestais ou agroflorestas são a combinação de culturas agrícolas e as culturas florestais. Constituem-se em maneiras de usar a terra, nas quais se combinam espécies arbóreas (frutíferas e/ou madeiras) com cultivos agrícolas e/ou criação de animais, de modo simultâneo ou em sequência temporal e que promovem benefícios econômicos e ecológicos. Segundo May (2008, p.18) :

Os SAFs são sistemas de uso da terra nos quais espécies perenes lenhosas (árvores, arbustos, palmeiras e bambus) são intencionalmente utilizadas e manejadas em associação com cultivos agrícolas e/ou animais. Um determinado consórcio pode ser chamado de agroflorestal na condição de ter, entre as espécies componentes do consórcio, pelo menos uma espécie tipicamente florestal, ou seja uma espécie nativa ou aclimatada, de porte arborescente ou arbustivo, encontrada num estado natural ou espontâneo em florestas ou capoeiras (florestas secundárias).

De acordo com Dubois (apud May, 2008, p.14) as árvores proporcionam um leque de produtos e serviços, a destruição das florestas em grande escala e a eliminação das árvores das paisagens rurais ocasionam o aumento da erosão, assoreamento do curso das águas dos rios e pressão humana sobre o que está sobrando da mata Atlântica. Nesse cenário os agricultores familiares vem adotando as alternativas agroflorestais, sendo planejadas de acordo com o clima, solo e topografia de cada região, possibilitando o aumento da renda, diversificam as práticas produtivas e qualificam as dietas das famílias. É preciso que as práticas além de sustentáveis sejam ecologicamente saudáveis.

4.4 Formação Humana

Quando recorremos aos documentos oficiais dos estabelecimentos de ensino, tais como, Planos de Estudos, Propostas Pedagógicas ou Projetos Pedagógicos Institucionais, está presente a preocupação e a proposição de uma educação que construa um ser humano crítico e autônomo. Essa proposta de educação requer o acesso a conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. Nessa categoria que se apresenta um dos desafios dos processos educativos, sobretudo os da Educação Profissional, os quais devem desenvolver o ser humano na sua integralidade, rompendo com a dicotomia formação geral versus formação técnica.

De acordo com Freire (1980, p.20) “*a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.*” Quando nos referimos à formação humana, estamos tratando de uma preparação do ser humano para enfrentar os desafios e atrocidades da vida, tendo consciência do seu papel no mundo. Para além de um trabalhador a escola precisa formar um trabalhador/a humanizado que reflita sobre seus atos e possa transformar o meio em que vive. A educação deve desenvolver a criticidade e a autonomia para que cada um seja autor da própria história.

Ao se partir dos grupos focais realizados no *campus* pesquisado, considera-se imprescindível a apresentação das falas dos estudantes sobre a formação humana, dialogando com os autores que escolhemos para fundamentar essa etapa do trabalho. Por estarmos tratando da educação do campo, parte-se do pressuposto de que a educação e o trabalho são tratados desde o campo, campo como um espaço território de vida e de relações entre os seres humanos, sujeitos históricos e sociais, por isso a abordagem da formação humana vem contribuir com o

debate. Nesse sentido, problematizo: qual a relação dos conteúdos escolares com a vida dos estudantes? Tem ligação com a vida e suas experiências?

No decorrer dos grupos focais vieram falas dos estudantes relacionadas à formação para além da parte técnica, enfocaram a importância da ética, comunicação, política. Em seguida, nos trechos, pode-se verificar a necessidade de uma formação humana no curso que realizam:

M: Nós recebemos, inclusive, o ano passado, durante o seminário do GETACS, algumas normas que nós temos no manual do profissional e dentro disso consta tudo, mas em aula mesmo não é tão debatido. Talvez em alguma dúvida com o professor, aí o professor fala “não faça isso”, mas não que seja dentro do currículo ou que tenha dentro das normas do curso.

Nesse sentido, Caldart (2011, p.236) afirma que falar de Educação Profissional do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Eis um ponto chave na análise do *campus* estudado, tendo em vista que esse tem sua origem na escola agrícola, em 2017, completando 60 anos, muitos dos profissionais negam a nova identidade, em construção. Caldart (2011, p.236) traz um alerta importante em relação ao enfoque da educação do campo, segundo ela, essa proposta inclui a preparação para as diferentes profissões, “[...] necessárias ao desenvolvimento do território cuja base do desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo.” Além de “formar” um/a técnico em Agropecuária, o curso precisa contribuir com a formação dos trabalhadores de maneira geral, fornecendo as bases para superação das relações sociais capitalistas alienadoras, alargando o debate da educação dos trabalhadores do campo para a finalidade da educação básica e superior.

[...]R: Acho que o que falta bastante aqui é eles ensinarem as pessoas a se comunicarem com outras pessoas. Porque, tem gente que não tem noção de como chegar em uma propriedade e se expressar com o produtor e isso faz bastante falta. O professor está ensinando a gente técnicas de fala. Mas, acho que o que faz falta, mesmo, também, é isso.

Caldart (2011, p.236) aponta como desafio da educação profissional a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e estar apto para as demandas do sistema produtivo de seu tempo histórico. Além disso, Caldart (2011, p.239) coloca mais um desafio pedagógico para a educação dos trabalhadores do campo: “[...] Pretendemos um processo que,

afinal, mexa com a totalidade da vida, com as questões da vida para que as pessoas entendam e ajam sobre o que são, o que pensam, como agem, porque pensam como pensam e agem como agem.”

R: Porque têm pessoas que é contra o MST, têm pessoas que são a favor. Na questão deles, eles são a favor do MST. Ganhei essa camiseta de presente. E têm pessoas aqui na escola, também, tipo, no refeitório, eu fui com a camiseta e algumas pessoas me pediram, por que eu estava usando isso e que era para eu tirar.

Não pode ser tolerada a passagem pela escola sem se trabalhar o respeito aos diferentes e na fala anterior, a postura do estudante incomodou o pensamento hegemônico, que pensa somente em uma forma de conceber as relações, a lógica do agronegócio. Santos (1999, p.61) nos ajuda a pensar e encontrar uma possibilidade de transformação do pensamento e das relações no *campus* estudado. “Temos o direito de ser iguais sempre que a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a nossa igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 1999, p.61) Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Nesse sentido, conforme Fischer; Franzoi (2009, p.44) “espera-se do educador um domínio relativo do conhecimento sistematizado, e, ao mesmo tempo, uma capacidade ética, política e pedagógica para escutar, incorporar e dialogar sobre questões, vivências e conhecimentos já presentes naqueles em condição de educandos.”

Quando tratamos de formação, em geral, nos referimos aos conteúdos escolares que constituem-se de saberes acumulados ao longo do tempo pela humanidade. Entretanto, quando ocorre uma abordagem de formação humana também trata-se das experiências vividas, das questões de ética, política e da aprendizagem do diálogo. Nesse sentido, Fischer; Franzoi (2009, p.44) ressaltam que o educando “Traz saberes que necessitam ser sistematizados e problematizados, [...]. Educando-educador e educador-educando constroem o tensionado diálogo entre mundo dos conceitos e mundo das vivências.”

Segundo Fischer; Franzoi (2009) tanto a educação como a qualificação profissional devem ser conduzidas numa perspectiva que leve a constituição de uma identidade:

O trabalhador-aluno, em geral, não beneficia da forma e do conteúdo dos currículos escolares, por esses não serem construídos tendo como base sua atual condição sociopolítica e cultural e sua potencialidade de transformar o mundo[...]. Em algumas, a pessoa do aluno é reduzida à mercadoria força de trabalho, e o que se deseja é capacitá-lo para a realização das funções que já exerce ou poderá exercer no mercado de trabalho. Essa é uma perspectiva limitada. (FISCHER; FRANZOI, 2009, p.43)

Segundo Caldart (2011, p.232) a sociedade capitalista atual está com uma forte dominação cultural da agricultura capitalista sobre a camponesa. “Desde a educação cabe perguntar: que processos formadores e deformadores do ser humano são produzidos, nessa dinâmica em que se move o campo, mas que envolve toda a sociedade?” (CALDART, 2011, p.232). Cabe destacar que um projeto alternativo de desenvolvimento do campo, está em construção, no contraponto ao projeto hegemônico, pelos movimentos sociais populares. A partir disso, sugere-se a inclusão no PPC do curso de uma disciplina que aborde a temática do Campo, campo como território, como lugar de vida, em processo de construção e desenvolvimento. Nesse sentido, um dos estudantes dos grupo focais pontuou: “Teria como ser feito uma matéria de educação no campo ou educação rural?” A temática educação do campo também pode ser tratada no mesmo componente, mostrando as diferentes perspectivas de educação voltadas para as populações do campo. Acredita-se, a partir da pesquisa realizada, que é necessário fortalecer o sentido do camponês, seu sentido político e histórico.

Ainda conforme Caldart (2011) é preciso que se eduque os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social onde todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência. Ouso dizer que a dimensão profissional é uma das dimensões a ser construída no processo educativo que emancipa o ser humano.

O mais importante no processo de formação humana é a integralidade, ou seja, é necessário matizar as formas de ser, estar e pensar no mundo. Essa formação prepara o ser humano para produzir as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização. Nessa perspectiva, a relação pedagógica entre educando e educador é mediada por um mundo que necessita ser conhecido e pode ser transformado, porque os seres humanos são históricos. Assim, ele poderá construir o seu modo de vida livremente, tendo autonomia para organizar os modos de existência e sendo responsável pelas suas ações, tornando-se um ser humanizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do *campus* pesquisado teve muitos aspectos desvelados e o processo de implementação da política da educação profissional na perspectiva da educação do campo foi visto com olhares peculiares observando o caminho do escrito ao realizado, mas se sabe que a complexidade desse estudo não possibilita a liquidez do tema, uma vez que muito ainda precisa ser investigado para compreender as entranhas desse processo, ou seja, fica o campo aberto para novas pesquisas.

Considerando que o *Campus* Sertão do IFRS tem o predomínio de uma perspectiva de educação agrícola, o problema de pesquisa foi desvelado no confronto das políticas de educação do campo com as propostas de formação do campus e na visualização dos pontos de aproximação e de distanciamento. Em relação às aproximações das políticas com a proposta de formação identifica-se uma proximidade quanto é tratado do convênio do IFRS - *Campus* Sertão com o Instituto Educar, “Pólo” do *Campus*, localizado em Pontão/RS, em parceria com o PRONERA, o qual é descrito como forma de política pública que materializa a educação do campo.

Em relação aos pontos de distanciamento, primeiramente, constata-se que o *campus*, a partir das falas dos grupos focais, não se vê como uma escola de educação do campo e, de fato, avaliamos que não se enquadra nos princípios e compromisso de uma escola que seja voltada para essa forma de conceber a educação. Nesse sentido, percebe-se que o *campus* se aproxima da perspectiva de educação rural apresentada nessa dissertação. Um exemplo dessa distância é que tanto o decreto 7352/2010, artigo 7, inciso III, como a LDB, Lei 9394/1996, artigo 28, orientam para a adoção de um calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas da região. Todavia, o período letivo é estabelecido tradicionalmente conforme as escolas da cidade.

Outro ponto de distanciamento entre as políticas de educação do campo e a proposta de educação profissional do IFRS – *Campus* Sertão é a distância enorme entre os conceitos trabalhados nessa dissertação no que concerne o entendimento de educação do campo e educação rural, visto que o enfoque adotado pelo curso prevê uma formação voltada para o agronegócio, diferente do que propõe e defende a educação do campo, ou seja, uma educação concebida desde o campo que se preocupa com a terra, com a vida e por isso, com a educação dos sujeitos que da terra vivem e estabelecem suas relações.

Pondera-se que o rompimento com o enfoque percebido requer a ruptura com determinações históricas inerentes ao processo de produção capitalista. Nesse contexto,

vislumbra-se como uma possibilidade de implementação da política de educação do campo a partir construção de um projeto pedagógico de curso concebido com a preocupação de melhorar o caminho de formação dos trabalhadores do campo, tendo em vista a função social e política da educação.

Quando olhamos para o currículo percebemos que a distância é incalculável, visto que somente uma disciplina apresenta uma perspectiva agroecológica e que ao realizar o grupo focal ficou nítido que os estudantes não construíram grande apreço pela disciplina e sugeriram que para poder ver esse momento pedagógico como uma forma de entender o trabalho no campo com os “óculos agroecológicos”, seria importante que as matizes de uma paisagem diferente, sem agrotóxicos e em pequena escala de produção fossem apresentadas aos estudantes desde o primeiro ano do curso. Sabe-se que a comissão que está trabalhando na reelaboração do PPC do curso possui essa preocupação.

A realização da revisão de literatura, possibilitou a construção de um alicerce teórico para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, como se trata de uma pesquisa sobre uma política educacional, foi adotada como metodologia a pesquisa documental. O foco foram os documentos relacionados ao curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. E o critério utilizado para a escolha do curso foi o fato deste aproximar-se das atividades do trabalho do camponês.

Em relação ao grupo focal, como se tratou de uma técnica da pesquisa qualitativa, na qual seu formato possibilitou a construção da compreensão das percepções e representações sociais de segmentos da comunidade escolar do IFRS – *Campus* Sertão no que se refere às políticas de educação profissional na perspectiva da Educação do Campo. Acreditamos que a aproximação das pessoas e o diálogo foram importantes para o entendimento das políticas no seu processo de implementação. O grupo focal serviu como uma técnica complementar, em que o grupo realizou uma breve avaliação de um recorte da política de educação do campo com olhares para o *campus* em estudo, bem como das concepções que fundamentam o processo de vivência da política.

Por fim, conforme Caporal (2004) pode-se verificar que é necessário maior precisão no uso do conceito de agroecologia para adoção de estratégias de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a educação dos trabalhadores do campo, em especial, no IFRS – *Campus* Sertão, deve se preocupar com efetivo de transição agroecológica, bem como com o potencial técnico-científico dos estudantes para que em suas possíveis práticas orientem ações de assistência técnica e extensão rural, numa perspectiva que assegure a sustentabilidade socioambiental e econômica dos territórios rurais. Além disso, sugere-se ao *campus* a criação de Unidades

Educativas de Pesquisa em Produção Agroecológicas (UEPPA), afim de que os saberes sejam construídos tendo a pesquisa como princípio educativo.

De certa forma, tentou-se elaborar nessa dissertação uma síntese das concepções e tensões existentes entre as políticas e as práticas de educação do campo *versus* rural. Não ousamos aprofundar na avaliação de todo o ciclo da política porque isso requer um trabalho moroso e que não daríamos conta nesse trabalho, por se tratar de um curso de mestrado. Entretanto, o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática foram observados e possibilitaram muitas reflexões.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALTIERI, Miguel. Princípios e estratégias para o desenho e sistemas agrícolas sustentáveis. In: ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para agricultura sustentável*. 3. ed., São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Que Outros Sujeitos? Que outras pedagogias? In: ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BIANCHINI, MEDAETS (2013) <https://goo.gl/yZHWab> (Acessado em 27/01/2017)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Rural? Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1983.
- BRASIL. *Decreto nº 53.558*, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- BRASIL. *Decreto Lei nº 4.073*, de 30 de janeiro de 1942a. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BRASIL. *Decreto Lei nº 4.244*, de 9 de abril de 1942b. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- BRASIL. *Decreto Lei nº 8.621*, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.
- BRASIL. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 60.731*, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 61.843*, de 5 de dezembro de 1967. Aprova o Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D61843.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 62.519*, de 9 de abril de 1968. Dispõe sobre a mudança de nome do Colégio Agrícola de Passo Fundo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62519-9-abril-1968-404398-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.352*, de 04 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL. *Decreto nº. 62.178*, de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 99.678, de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62178.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. *Decreto nº. 83.935*, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. *Lei 11.892*, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 3.215*, de 19 de julho de 1957. Cria a Escola Agrícola de Passo Fundo e a Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3215-19-julho-1957-354839-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 8.731*, de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Instituiu o PNE 2001-2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março 2008c. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.692*, de 10 de junho de 2008d. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 4.127*, de 25 de fevereiro de 1942a. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 4.214*, de 2 de março de 1963. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4214.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 4.464*, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 8.315*, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L8315.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 1*, de 1 de fevereiro de 2006a. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 21*, de 05 de junho de 2002a. Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb021_07.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 23*, de 12 de setembro de 2007. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 3*, aprovado em 18 de fevereiro de 2008e. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 30*, de 5 de abril de 2006b. Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 36*, aprovado em 4 de dezembro de 2001b. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. *Portaria nº 81*, de 06 de setembro de 1980, da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura. Altera as Portarias nº 754, de 20 de outubro de 2010, e nº 256, de 19 de março de 2010, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <www.mds.gov.br/webarquivos/.../portarias/portaria_81_25082015.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. *Portaria nº 86*, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/pnf/_arquivos/portaria_mte_86_05.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 3 de abril de 2002b. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 28 de abril de 2008a. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 15 de junho de 2012a. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 30 de maio de 2012b. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid...>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. *Resolução/CD/FNDE nº 1*, de 7 de janeiro de 2011. Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009 que modificam procedimentos e faz adequações nos repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/.../3424-resolucao-cd-fnde-nº-1-de-7-de-janeiro-...>. Acesso em: 31 out. 2016.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho Educacional Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.147-158.

CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. *Expressão Popular*, São Paulo, p. 229-241, 2011. Capítulo Educação Profissional na Perspectiva da Educação do Campo.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAPORAL, Francisco Roberto. Agroecologia: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

_____. *Superando a Revolução Verde: A transição agroecológica no estado do Rio Grande do Sul, Brasil*. EMATER/RS. Santa Maria: 2003.

Cida de Oliveira. da RBA. publicado 15/02/2017 19h39. <https://goo.gl/yLNBA> (Acessado em 18/02/2017)

CARVALHO DE MIRANDA, Ary; COSTA MOREIRA, Josino; CARVALHO, René de; PERES, Frederico. **Neoliberalismo**: uso de agrotóxicos e a crise da soberania alimentar no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 12, núm.1, janeiro-março, 2007, pp.7-14. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, Brasil

CASTAGNA, Antonio Airton; ARONOVICH, Marcos; RODRIGUES, Eliane. Pastoreio Racional Voisin: Manejo Agroecológico de Pastagens. (Manual Técnico; 10) Niterói: Programa Rio Rural, 2008.

CHAMUSCA, Adelaide; HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele (Orgs.). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Cadernos SECAD, 2007.

COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5ed. São Paulo: Ática, 2000. Tradução de Cláudia Schilling.

COSTA, Áurea de Carvalho. A educação profissional no campo hoje. *Educação profissional: ciência e tecnologia*, Brasília, v.2, n.1, p.67-74, jul./dez.2007. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-educacao-profissional-no-campo-hoje/view>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

DALLA COSTA, Osmar Antônio; MONTICE, Cícero Juliano. Sugestões para a implantação do sistema intensivo de suínos criados ao ar livre (SISCAL). Ano III – No 14 – Agosto/1994 – Periódico técnico-informativo elaborado pela EMBRAPA–CNPSA.

EDUCAÇÃO. Pronacampo. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2016.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 96-112, 2011 – ISSN: 1982-3207.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 133-145.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 2009, 35-51

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Paulo. *Conscientização- Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Centauro. São Paulo. 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2012.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico: resultados preliminares*. 2010. Rio de Janeiro: MPOG, 2011.

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. *A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=236>>. Acesso em: 28 out. 2016.

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS Campus Sertão*. Sertão: IFRS, 2011.

- KITZINGER, Jenny. Grupos focais com usuários e profissionais da tenção à saúde. In: POPE, Catherine, MAYS, Nichols. Tradução de Ananyr Porto Fajardo. 2. ed. Porto Alegre: Arrtmed, 2005.
- KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Universidade Brasília, 1999.
- LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. CALDALT, Roseli salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil;
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acessado em 01/02/2017
- MARCON, Telmo. *Progresso, modernização e sustentabilidade: desafios para as políticas agrícolas*. Olhar de professor. Ponta Grossa. 131-142. 2012
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista Nera*, ano 11, n. 12, janeiro/junho, 2008.
- MAY, Peter Herman; TROBATTO, Cássio Murilo Moreira (Orgs.). Manual Agroflorestral para a Mata Atlântica. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.
- MELGAREJO, Leonardo. Os agrotóxicos e a conversa fiada. *Jornal Correio do Povo*. 10 de outubro de 2016.
- MEMÓRIAS da ditadura. *Trabalhadores rurais*. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/trabalhadores-rurais/>>. Acesso em: 27 out. 2016.
- MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): manual de operações*. Brasília, MDA, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/odCITO>>. Acesso em: 27. out. 2016.
- MST – Movimento Sem Terra. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- MULLER, Pierre; SUREL, Ives. *Análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2006, p. 12-30.
- NEVES, Delma Peçanha. Agricultura camponesa. In: In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 32-39.
- PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna, 2012.
- PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. Nov.2008. Disponível em: <www.iesp-rn.com.br/...SociologiadadaEducacao/7%20-%20Conceicao%20...>. Acesso em: 10 set. 2016.
- PALUDO, Conceição; THIES, Vanderlei Franck (Orgs.). A construção da sustentabilidade camponesa. In.: *DESENVOLVIMENTO do Campo em Construção*. Ronda Alta: Fundep, 2008.
- PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In. WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 31-63.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/53677>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. *Histórico*. Publicado: 02 mar. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PORTAL MEC. *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. IFC – Campus Concórdia. 2014. (<https://goo.gl/ZqHBEF> acessado em 27/12/2016)

Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. IFRS – Campus Sertão. 2011. (http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2015919153128245ppc_tecnico_agropecuaria_integrado_marco_2011.pdf Acesso em: 16 de out. 2016)

REIS, Rossana Rocha. *O direito à terra como um direito humano*. São Paulo: Lua Nova, 2012.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, Outubro 2002: 237-280.

Site do Ministério do Meio Ambiente. <http://www.mma.gov.br/seguranca-quimica/agrotoxicos> (Acessado em 14/01/2017)

Site MDA <http://www.mda.gov.br/planapo/> (Acessado em 14/01/2017)

SANTOS, Marcus Tullius Leite Fernandes dos. A economia perversa: o impacto dos mercados sobre o meio ambiente. *Prim@ facie*, ano 5, n. 9, jul./dez. 2006, p. 106-125.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [on line]. V. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/issue/view/1>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SPENTHOF, Odair José. *Formação de cabeças ou de braços: tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão (1963-2008)*, [Tese]. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: 2014.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Maria. *Zootecnia*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/zootecnia/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=40>. Acesso em: 14 maio 2016.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do capitalismo*. Tradução, Vera Ribeiro; apresentação, Emir Sader. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- S173e Salomão, Elaine Pires
A educação dos trabalhadores do campo no IFRS –
Campus Sertão : do escrito ao realizado / Elaine Pires
Salomão. – 2017. capitulos Retangular
110 f.; il. color.; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2017.
1. Educação rural. 2. Ensino profissional. 3. Política
educacional. 4. Trabalhadores rurais. I. Marcon, Telmo,
orientador. II. Título.
- CDU: 37.018.51
-

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569