

## REFLEXÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

Romier da Paixão Sousa

Rosemeri Scalabrin

### RESUMO

O presente artigo pretende trazer reflexões da relação trabalho-educação, com foco na trajetória de vida dos egressos após o acesso à Educação Profissional integrada à Educação Básica. Objetiva-se analisar a relação entre os aprendizados adquiridos na formação técnico-profissional com as atividades agrícolas, com as organizações de representação dos camponeses e com a continuidade dos estudos. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa e dialética, pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Constatou-se que o acesso à Formação Profissional na Educação Básica na perspectiva da Educação do Campo tem contribuído para a continuidade das lutas sociais no campo, a partir da inserção dos egressos ao trabalho produtivo no lote, na assistência técnica nos assentamentos, nas organizações sociais como lideranças políticas, no ensino superior em universidades públicas em distintas áreas, ainda que com limites frente à dinâmica estrutural da sociedade sob o modo de produção capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação profissional. Trabalho-Educação. Educação do Campo.

## REFLECTIONS TO FIELD PROFESSIONAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION

### ABSTRACT

This article aims to bring reflections of the work-education relationship, focusing on the life course of the graduates after access to Vocational Education integrated with Basic Education. The objective is to analyze the relationship between the learning acquired in the technical-professional training with the agricultural activities, with the organizations representing the peasants and with the continuity of the studies. Therefore, we opted for the qualitative and dialectical approach, bibliographical, documentary and field research. It was found that access to Vocational Training in Basic Education from the perspective of rural education has contributed to the continuity of social struggles in the countryside, from the insertion of graduates to productive work in the lot, technical assistance in settlements, social organizations. as political leaders, in higher education in public universities in different areas, albeit with limits given the structural dynamics of society under the capitalist mode of production.

**KEYWORDS:** Vocational Education. Work-Education. Field Education.

## 1. INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste artigo tomam como ponto de partida a finalidade fundamental da educação e as condições de existência social em que cada ser humano se forma.

Desse modo, objetivou-se analisar os desdobramentos presentes na trajetória de vida dos jovens das áreas de assentamento de reforma agrária do sudeste do Pará após o acesso à Educação Profissional integrada à Educação Básica, a fim de compreender a relação entre os conhecimentos adquiridos na formação profissional e as atividades produtivas realizadas pelos egressos, sejam vinculada à produção agrícola no lote, às organizações de representação dos camponeses e a continuidade dos estudos. Tal formação trata-se do Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo Campus Marabá Rural, do Instituto Federal do Estado do Pará (IFPA) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetagri)-Regional Sudeste.

O acesso à educação escolar com qualidade social aos sujeitos do campo, incluindo nela a universalização da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico, é fundamental ao exercício da cidadania plena e desenvolvimento social, o que significa romper com a própria lógica que marcou o ensino técnico na história da realidade brasileira.

A gênese da educação profissional no Brasil permaneceu ancorada até o século XX, nos patronatos e aprendizados agrícolas que existiram como instrumento de ação pública para o ajustamento social de um tipo de trabalhador nacional, a partir da introdução do trabalho em instituições educacionais para preparar trabalhadores para a produção industrial e agrícola (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

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

A rediscussão das finalidades educativas da educação profissional aos sujeitos do campo traz, de modo geral, outra forma de organização pedagógica dos cursos de educação profissional aos sujeitos do campo. Para isto, toma-se como objeto de estudo e de práticas, a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo, produzida desde a lógica da agricultura familiar camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção (CALDART, 2015, 2012; MICHELOTTI, 2008).

O conhecimento que envolve a formação profissional de nível médio tem referência na necessidade de acesso a uma formação que permita a apropriação das noções básicas da ciência e da tecnologia, contidas no trabalho, a fim de desenvolver conhecimentos que minimizem problemas atuais na produção agrícola, resultantes da separação entre formação geral e específica, entre técnica e política e trabalho manual e intelectual (CALDART, 2015, 2011).

A escola, como parte e expressão da luta por um projeto camponês de desenvolvimento no sudeste do Pará, permitiu a concretização da primeira experiência institucionalizada de educação profissional, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Rural de Marabá/Instituto Federal do Estado do Pará. Criado com a perspectiva de desenvolver uma educação emancipatória do indivíduo e do campesinato regional, centrou-se a partir da tríade da Educação do Campo, da Agroecologia e da Alternância Pedagógica, ambas concepções assumidas e referenciadas na construção de outro projeto de desenvolvimento para o campo (CALDART, 2012, 2011; MICHELLOTTI, 2008).

Assim, não deixando de lado que a dialética é um atributo fundamental para compreensão da realidade, delimitou-se nossa reflexão, a partir de duas questões: i) Em que medida os conhecimentos científicos apreendidos na formação técnico-profissional em agropecuária estiveram articulado às situações concretas de trabalho (agrícola, militância e continuidade dos estudos) exercidas pelos egressos?

Assumindo o princípio educativo do trabalho, concebido “como a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano” (FRIGOTTO e CIVATTA, 2012, p. 748) estruturou-se o presente artigo em duas sessões: a primeira trata dos aspectos contraditórios da relação trabalho-educação; a segunda ...

## **2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO**

Sobre a história humana são reveladas duas práticas sociais que coexistem em todas as formações de sociedade: trabalho e processos educativos.

A relação trabalho-educação é um processo histórico, inerente ao modo de viver dos seres humanos na sociedade. Baseado nos estudos empreendidos nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Marx transmite os fundamentos para entender que o homem não nasce homem, mas forma-se homem por meio da atividade vital do trabalho (MARX, 2004, 2011).

Diferentemente dos animais, que agem regulados por sua natureza, que não projetam sua existência e que não modificam a natureza, os seres humanos criam e recriam sua própria existência (MARX, 2004; SAVIANI, 2007).

Esta condição imperativa do trabalho não é reduzida a atender apenas às necessidades biológicas (mundo da necessidade), mas envolve os aspectos da vida social, cultural, estética, simbólica, lúdica e afetiva, inscritas no âmbito da liberdade humana (FRIGOTTO, 2015; MARX, 2014; MANACORDA, 2010).

Necessário a todas as formações históricas, o trabalho assume para Marx, um caráter de positividade e negatividade. Positividade por que é determinado a um fim para satisfazer uma necessidade particular (trabalho útil, concreto, produz valor de uso), o que o torna a única condição de criação-reprodução da vida humana. Negatividade por que na sociedade capitalista é veículo material do valor de troca, criador de mercadorias e está frente ao trabalhador como trabalho estranhado de si, do homem e da natureza (MARX, 2004, 2014; MANACORDA, 2010).

De modo geral, o princípio educativo do trabalho envolve a afirmação do caráter formativo do trabalho e da ação humanizadora da educação, pois é um princípio ético-político, o acesso ao conhecimento científico e cultural à classe trabalhadora e a compreensão das determinações

históricas da ciência e das relações sociais na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2017).

Contraditoriamente, na dinâmica histórica da sociedade moderna e contemporânea, o conhecimento tem se tornado um dos elementos centrais de reprodução ampliada do capital e determinado pelos interesses da classe dominante. A ciência, como força essencial estranha passou a transformar as práticas produtivas favorecendo a expansão do valor de uso em conexão com a expansão do valor de troca (ROLO e RAMOS, 2012; FRIGOTTO, 2000).

A separação de duas modalidades distintas de educação, uma voltada para as atividades de trabalho intelectual, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter militar e lúdico, para os homens livres, para a classe proprietária e outra, vinculada ao próprio processo de trabalho, para a classe não proprietária, expressou a “contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária” (FRIGOTTO, 2015, p. 231).

A relação entre trabalho, produção e educação integra a gênese da Educação do Campo e visa materializar a concepção de educação fundamentada no trabalho como princípio educativo, que tem como horizonte a educação politécnica. Contudo, o avanço das relações capitalistas na agricultura e suas contradições tem impulsionado um contraponto de lógicas de agricultura: uma direcionada para a produção de alimentos, tendo o trabalho para a reprodução da vida, identificada como camponesa; a outra para produção de *commodities*, denominada de agricultura capitalista, ou agronegócio (CALDART, 2015; MICHELOTTI, 2008).

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

Questiona também que as relações entre trabalho e educação devem levar em conta os processos produtivos, as formas próprias do campo, a forma dominante de conhecimento e a hierarquização epistemológica própria dessa sociedade, que deslegitima os camponeses como sujeitos de conhecimento (CALDART, 2015, 2012), que separa educação e produção, educação geral e específica, técnica e política, trabalho manual e intelectual.

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

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

Em termos práticos, essa concepção de educação rompe com a visão da escola como único lugar que constrói conhecimento e concebe uma intencionalidade educativa baseada em novas relações sociais. É sob essas bases que se construiu, no sudeste paraense, a luta dos movimentos sociais pelo direito ao acesso a uma educação vinculada a processos mais amplos de formação.

### 3. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A mediação estabelecida neste artigo sustentou-se na realização de três etapas. A **primeira**, de caráter exploratório, envolveu a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, os principais interlocutores foram Caldart (2015, 2012, 2011), que discute a concepção de educação e trabalho, e agricultura familiar camponesa e agroecologia, com recorte na educação profissional do campo; Frigotto (2015, 2013, 2000), Ciavatta e Ramos (2008), Ramos (2017), Marx (2011, 2004), Marx; Engels (2009) na compreensão do princípio educativo do trabalho pensada na dimensão da educação politécnica; e Freire (2011, 1985), na concepção de conhecimento e da educação de perspectiva emancipatória.

Na pesquisa documental utilizou-se como fontes, o relatório acadêmico dos estudantes concluintes do Curso Técnico em Agropecuária (2009 a 2013), no Setor de Registros e Indicadores Acadêmicos do Instituto Federal do Pará, a fim de obter o número de concluintes; o Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá/Instituto Federal do Pará, visando identificar a articulação da proposta do curso com o projeto institucional; o Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária: compreender o que era proposto no projeto do PRONERA, os objetivos, a concepção, os princípios orientadores da formação e a organização curricular do curso; e os Relatórios Anuais do curso de 2011, 2012 e 2013: conhecer a dinâmica que envolveu as alternâncias pedagógicas, isto é, o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade;

A **segunda etapa** envolveu a pesquisa de campo e foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro centrou-se na aplicação de questionário fechado com 38 egressos<sup>1</sup>, visando construir o perfil dos egressos, considerando três dimensões: 1) a inserção social nas organizações sociais; 2) as situações concretas de trabalho; 3) e, a continuidade dos estudos; e nas seguintes indagações: Onde estão os egressos? O que estão fazendo? Qual a situação atual de trabalho dos egressos? Qual a relação entre os conhecimentos da formação técnico-profissional em agropecuária e as atividades exercidas pelos egressos?

Após a construção do perfil, realizou-se a elaboração do roteiro semiestruturado e realização de entrevistas individuais com 05 egressos, segundo momento da pesquisa de campo. A escolha do grupo de entrevistados foi estabelecida pelos seguintes critérios: a) aqueles engajados em espaços de participação política; b) os que estão na militância e deram continuidade nos estudos; c) os que permanecem no lote; d) e os que atuam nas atividades de comércio e serviços.

A **terceira etapa** centrou-se na análise das narrativas ... a Trajetória de Vida dos Egressos e a Produção do Conhecimento na Prática Social.

---

<sup>1</sup> O universo de estudantes do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio concluintes foi 74 egressos.

#### 4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS

A proposta teórico-metodológica do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio baseou-se nos princípios da Educação do Campo, definida como uma prática social que reconhece e trabalha com a “riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 262), na interdisciplinaridade, no diálogo de saberes e na pesquisa e trabalho como princípios e práticas educativas.

Contudo, parte-se da compreensão de que o conhecimento é um processo histórico e dialético que traz as marcas dos interesses dominantes e coloca a escola como *lócus* único do legítimo saber. Concretamente, o acesso ao conhecimento científico, expressa uma crítica radical ao saber sob a hegemonia da burguesia, mas a articulação do conhecimento científico com os interesses da classe trabalhadora resulta em uma nova forma de produzir conhecimento (ROLO; RAMOS, 2012).

As aprendizagens que decorrem desse processo coloca a união entre necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico na natureza (trabalho produtivo) e processos educativos na estrutura da escola, a fim de quebrar no interior da produção do conhecimento à lógica de organização da divisão social do trabalho - trabalho manual *versus* trabalho intelectual (MARX, 2011; MANACORDA, 2010; ROLO; RAMOS, 2012).

Essa concepção específica de educação visa desenvolver aprendizagens, valores, sentimentos que sedimentam a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Desse modo, considera-se que a busca epistemológica de uma nova base conceitual de campo e de educação pretendeu ressignificar seus sujeitos, como portadores de conhecimento e direitos, e superar o paradigma dominante, que projetou o campo como face atrasada da sociedade (MUNARIM, 2010; SANTOS, 2010).

“Ver o campo como lugar de vida”<sup>2</sup> expressa a afirmação do campo como um espaço histórico de disputa por direito e a necessidade de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das condições sociais dignas de vida no campo (CALDART, 2012, 2011; 2010; RIBEIRO, 2010), no sentido de “pensar um projeto de sustentabilidade” e demonstra a centralidade da construção de projetos produtivos que garanta a geração de renda às famílias, a fim de possibilitar a melhoria das condições de vida nos assentamentos.

Em decorrência disso, o que pode ser projetado é a dialética constante no dia a dia das áreas de reforma agrária de busca de alternativas que permita às famílias assentadas resistir na terra e desenvolver uma agricultura através da luta pela inclusão, mas ao mesmo tempo, a tentativa de mudar a lógica do sistema, assumindo a reconstrução pela prática, de outro projeto (CALDART, 2011).

O modo de ser do homem no mundo é uma relação com a natureza e a atividade produtiva social, através de um processo construído por meio do seu viver e fazer, o que implica considerarmos que o saber profissional produz-se na articulação dialética entre teoria e prática (RAMOS, 2014; ARRUDA, 2012).

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida à autora no dia 12 de dezembro de 2017.

Partindo disso, faz sentido que a formação combinou prática social e conhecimentos científicos à necessidade social dos egressos, inclusive reconstruindo e ressignificando, a partir das situações concretas de trabalho no acampamento. Este ato consciente vislumbra a possibilidade ontológica de realização do trabalho profissional pela práxis (ARRUDA, 2012; MARX, 2011).

Contudo, deve-se ter clareza que o uso destes conhecimentos sofre influência de ordem estrutural, tais como as condições de classe, as políticas públicas, econômicas, etc. (RAMOS, 2014; MARX, 2011), o que implica-nos considerar que, de alguma forma, esteve presente na formação o debate sobre as relações sociais de produção sob o modo de produção capitalista.

A continuidade da formação no nível de graduação, após a formação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária “reforçou o aprendizado construído no ensino médio no curso de licenciatura em Educação do Campo”<sup>3</sup>, representando claramente um avanço no que se refere ao debate não apenas em torno da educação profissional, mas da formação de professores na perspectiva da Educação do Campo.

Expressa-se assim uma concepção de educação ampla, cuja ação não se limita à apenas conhecimentos de cunho técnico-profissional de nível médio, mas também de conhecimentos que se articulam a outros processos educacionais, no caso aqui, no Ensino Superior. Desse modo, a narrativa traduz também uma perspectiva de educação politécnica, ao expressar no contexto das práticas sociais do acampamento claramente o vínculo entre formação técnica e formação política, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Outro elemento observado nas narrativas está relacionada a atuação em organizações sociais, através da inserção no movimento sindical e no MST. Compreende-se que a inserção dos egressos em organizações sociais após o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária pode demonstrar o rompimento com uma perspectiva de educação estreitamente técnica e escolar, fortalecendo assim uma formação capaz de alcançar uma dimensão humana, a partir da relação entre conhecimento e vida prática, que não separa a vida da produção, aspecto este central para repensar a vida no campo (CALDART, 2015, 2012).

No que se refere às mudanças na prática desenvolvida nas atividades do lote após a formação do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, o terceiro egresso entrevistado demonstra que hoje “planta tudo programado, tudo no seu devido período, período de plantio e sabendo já o período que eu consigo colher alguma coisa. Saber que eu plantei no início do período chuvoso, eu sei que ao final do período chuvoso, chegando aos oito meses, minhas acerolas estarão tudo produzindo. Então isto é aprendizado. Isso é o que o curso me deu”.

Pode-se revelar a partir do depoimento um processo de transformação prática do conhecimento científico apreendido na formação, mediada pela experiência e reflexão, a fim de conseguir alcançar resultados concretos, no caso apresentado pelo egresso entrevistado, de qualificar e quantificar as condições da produção agrícola no lote.

O processo de produção do conhecimento se dá a partir da ação humana sobre a realidade, é um conhecimento em uso, que permite ao egresso produzir conhecimento, visando atender as necessidades provocadas pelas situações concretas de trabalho (FRIGOTTO, 2013; RAMOS, 2014; MARX, 2011).

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida a autora no dia 17 de dezembro de 2017.

Através deste conhecimento em uso, o egresso entrevistado demonstra ainda que a apropriação de conhecimentos da produção agrícola, tais como as etapas de plantio, colheita e podas de plantas, facilitou muito a atuação nas atividades do lote, pois “as coisas pra mim antes, era mais difícil na roça por que eu não via resultado. Eu plantava, quando eu ia colher era isso aqui [gestos demonstrando pequena quantidade]. Plantava vamos dizer uma linha, colhia o que não dava nem meia linha. Hoje a gente planta e colhe com abundância” (idem).

Essa experiência prática do egresso nos permite considerar que, os conhecimentos científicos aprendidos no Curso Técnico em Agropecuária oportunizou uma articulação dialética entre teoria e prática, ao proporcionar a análise e ação consciente na prática social, mediante a transformação das práticas produtivas que favorecem a expansão do valor de uso do trabalho, o que significa apontar para a possibilidade ontológica da práxis (RAMOS, 2014; MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2009).

Outro aspecto presente na narrativa do egresso entrevistado trata do diálogo entre os conhecimentos produzidos, a partir da experiência prática dos pais e os conhecimentos científicos aprendidos na formação em agropecuária, visto considerar que, “a experiência dele [do pai] é maior do que a minha, mas só que a técnica que eu tenho juntado com a experiência dele dá pra gente melhorar tudo” (idem).

Diante disto, observa-se uma nova postura do egresso diante da produção do conhecimento. Ao considerar os camponeses como detentores e produtores de conhecimento, encontramos explícito na sua narrativa, que o uso das técnicas e tecnologias como prática social deve assumir uma relação dialógica com os conhecimentos ‘experimental’ dos camponeses, a fim de não provocar o aniquilamento dos conhecimentos dos agricultores (FREIRE, 1985; CALDART, 2012).

Em confronto com o senso comum, o conhecimento científico deve ajudar na superação dialeticamente das condições reais, incorporando os elementos da experiência e do cotidiano no processo de elaboração do pensamento e de elevação cultural e intelectual das massas (ROLO; RAMOS, 2012).

A opção de desenvolvimento assumida pela Educação do Campo não nega o acesso à técnica e tecnologia, porém com mudança social exige nova cultura, para que haja compatibilidade entre a estratégia produtiva, a soberania alimentar, a preservação ambiental e o aperfeiçoamento das relações de trabalho (SANTOS, 2010; CALDART, 2015, 2011).

Desse modo, o egresso entrevistado reforça a importância de continuidade do trabalho e permanência na terra, em contraposição ao desejo dos pais, que “[...] sempre foi o filho sair da roça, ir pra rua caçar emprego e viver a vida deles, e para mim a realidade é diferente. Mas para eles [os pais] a realidade é sempre: terminou o terceiro ano suma, vá se embora, vá caçar alguma coisa pra trabalhar que roça não dá camisa”.

A visão ingênua dos pais frente à concepção de trabalho no meio rural traz expressa uma concepção reducionista do campo e seus sujeitos, como mercadoria, a partir da preparação de mão-de-obra para a expansão das relações capitalistas e que estudar para sair do campo está relacionado à melhoria das condições de vida (CALDART, 2012, 2011).

Contraditoriamente o quarto egresso entrevistado indica um confronto entre a formação ofertada pelo INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/Campus Rural de Marabá e a experiência com o

trabalho. Demonstra que a relação entre os conhecimentos científicos aprendidos no curso e as atividades desenvolvidas atualmente “saiu fora da bitola<sup>2</sup>, pois “logo que eu formei comecei a trabalhar na empresa VetPlus, que trabalhavam com o agronegócio, parte de melhoramento genético, coletava sêmen, Então eu já sai um pouco do que o curso queria passar pra nós” (idem).

Pode-se considerar a partir da narrativa o egresso que a formação vivenciada foi tão intensa no sentido de buscar assegurar os interesses da agricultura familiar camponesa do sudeste do Pará, referente à produção diversificada de base agroecológica, que o próprio egresso reconhece que a atuação no campo do agronegócio é contraditório à estratégia política e os objetivos do curso, assim como dos agricultores e movimentos sociais.

Ao tratar dos aprendizados adquiridos na formação em agropecuária outra egressa expressou que ao ingressar no curso nunca havia trabalhado na roça, pois estas atividades eram exercidas apenas pelo pai e irmão, “a parte masculina [da família]” [...] Foi quando eu entrei lá (no INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ) que eu aprendi coisa que nem eu não sabia<sup>3</sup>”.

A narrativa da egressa indica o estabelecimento de um padrão de organização social, baseado na divisão distinta de tarefas entre homens e mulheres, em que o “trabalho da roça” é definido ao homem e o “trabalho na casa” à mulher, o que demonstra certa inferiorização por natureza, do trabalho feminino.

Engels (1997, p. 70) expõe que [...] “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e mulher para a procriação dos filhos” e evidencia a opressão do sexo feminino pelo masculino. Neste contexto, as atividades domésticas realizadas pelas mulheres não são reconhecidas como trabalho, não possuindo relevância econômica e visto apenas como ajuda. Tal divisão sexual do trabalho no meio rural está presente desde cedo, em que homens e mulheres aprendem que cada um possui determinadas funções específicas.

Apesar de afirmar que aprendeu muitas coisas no Curso Técnico em Agropecuária, a egressa demonstrou que não há qualquer relação entre as atividades atuais e a formação, ao expor “Não. Não tem. O que eu faço hoje depois que eu concluí o curso? Não tem. Infelizmente não, pois como eu não trabalhei na área ainda, só na parte teórica, eu não sei, eu esqueci muito do que eu aprendi lá<sup>4</sup>”.

Ao explicitar que a formação não lhe ajudou muito, pois não encontra-se inserida profissionalmente na área técnica, nota-se uma visão limitada da egressa relacionada à formação e ao trabalho. Elucida-se na narrativa que o trabalho e os trabalhadores são marcados pela condição de mercadoria e transformados em força de trabalho e do assalariamento, como condição de dominação exercida pelo capital sobre o trabalho (GOMEZ, 2012; MARX, 2011).

Ao mesmo tempo, esta egressa destacou os aprendizados adquiridos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, em especial que são essenciais à prática social na igreja, que foi a de “falar em público [...] fazer redação” (idem), demonstrando que a formação proporcionou uma ação na prática social, “o conhecimento em uso” (RAMOS, 2015, p. 109), o que expressa sentido, significados e resultados concretos à experiência, aos interesses e necessidades humanas, seja nas práticas produtivas do lote, na militância, no comércio, na continuidade dos estudos.

Observa-se a partir do conjunto das narrativas que o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária fortaleceu os processos formativos anteriores desenvolvidos na EFA de Marabá e Programa Saberes da Terra. Essa constatação nos leva a considerar que a oferta da Educação

Profissional, visando formar profissionalmente assentados de reforma agrária foi fortalecida pelo PRONERA, uma política fruto da luta dos sujeitos que historicamente foram excluídos dessa oferta.

Além disso, pode-se notar que os conhecimentos produzidos no percurso formativo do curso e as estratégias pedagógicas da alternância pedagógica, do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, propiciaram aos egressos a clareza sobre a importância de uma qualificação profissional técnica de produção camponesa, em contraposição às políticas públicas assentadas predominantemente na matriz industrialista e no modelo de educação urbanocêntrica, o que acena para o reconhecimento, a valorização e a ressignificação, mediante a articulação dialética entre teoria e prática, ou entre conhecimento científico e práticas sociais

## **5. CONSIDERAÇÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Constatou-se que os jovens da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, carregam as marcas das relações capitalistas na contemporaneidade, demarcada pelo desemprego, pela precariedade no acesso às políticas públicas que garantam as condições de vida digna no campo, muito embora, a realidade dos egressos pesquisados expresse situações particulares, que perpassam pela inserção social em espaços políticos de luta pela reforma agrária, pela permanência no lote, pelo comércio como dono de empresa agropecuária, ou pela continuidade dos estudos.

Pesquisar a situação dos egressos, direcionando nosso olhar para onde estavam e o que estavam fazendo, nos levou a pretensão de compreender quais tem sido suas estratégias/alternativas de trabalho, seus processos de inserção social e continuidade dos estudos, a fim de estabelecer a mediação entre a trajetória de vida e os aprendizados adquiridos da formação profissionalizante em agropecuária.

As indagações levantadas nesta pesquisa nos levaram à compreensão dos aspectos constituintes da especificidade da formação dos egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do projeto PRONERA na relação com a totalidade da formação humana. Desse modo, consideramos que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e o INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Marabá Rural tornam-se estratégias políticas contra-hegemônica ao modelo de desenvolvimento pautado pelas relações capitalistas no sudeste paraense.

Na análise da relação entre o trabalho, a inserção em organizações sociais de representação dos camponeses e a continuidade dos estudos constatamos que o acesso aos jovens dos assentamentos de reforma agrária e acampamentos do sudeste paraense à uma educação profissional na perspectiva da Educação do Campo tem contribuído para a continuidade das lutas sociais no campo.

Neste sentido, percebeu-se a vinculação dos egressos ao trabalho produtivo no lote e na assistência técnica nos assentamentos de reforma agrária, nas organizações sociais como lideranças políticas, no ensino superior em universidades públicas e faculdades privadas, em distintas áreas, ainda que com limites a serem considerados.

Acrescenta-se ainda a intrínseca relação entre os conhecimentos científicos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária e as atividades realizadas pelos egressos, devido ao fato de utilizarem, de alguma forma (na igreja, nos espaços políticos, nas atividades produtivas no

lote, na continuidade dos estudos e no comércio), conhecimentos da educação formal de nível médio nas experiências imersas nas práticas sociais, produtivas e educacional, fundamentada efetivamente na relação entre teoria e prática.

Desse modo, considera-se que o acesso a uma educação técnico-profissional, condizente com as demandas de produção e interesses dos camponeses impulsionou o aprendizado dos fundamentos científicos, fortaleceu o vínculo da formação com o trabalho produtivo nos assentamentos e suas problemáticas e vem possibilitando a construção de estratégias produtivas nos assentamentos de reforma agrária do sudeste paraense, visando o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa nos diferentes espaços nos quais os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária encontram-se inseridos.

Por fim, aponta-se que os espaços de atuação da maioria dos egressos e a contribuição do Curso Técnico em Agropecuária frente suas trajetórias e escolhas, estão relacionadas aos condicionantes do projeto de sociedade defendido pelo Movimento Social e Sindical do Campo nos processos educacionais de educação técnico-profissional efetivados no sudeste do Pará, e os objetivos do curso.

## 6. REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, R. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: **Caminhos para transformação da escola - 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Roseli Caldart, Miguel Enrique Stédile e Diana Daros (orgs.) - 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

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

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

ENGELS, Frederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_ O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GOMEZ, C. Processos de trabalho e processo de conhecimento. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. 1ª Ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.

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

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: Molina, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

RAMOS, Marise. **O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 30, n. 04. (Outubro –Dezembro 2014).

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

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