

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDREIA DO NASCIMENTO LIMA

**Uma análise do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará -
Campus Marabá Rural e a centralidade da Pedagogia da alternância**

MARÍLIA
2024

ANDREIA DO NASCIMENTO LIMA

**Uma análise do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará -
Campus Marabá Rural e a centralidade da Pedagogia da alternância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

MARÍLIA

2024

L732a Lima, Andreia do Nascimento
Uma análise do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural e a centralidade da Pedagogia da alternância / Andreia do Nascimento Lima. -- Marília, 2024
137 p. : il., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Henrique Tahan Novaes

1. Educação do Campo. 2. Reforma Agrária. 3. Movimentos Sociais. 4. Políticas Públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANDREIA DO NASCIMENTO LIMA

**Uma análise do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará -
Campus Marabá Rural e a centralidade da Pedagogia da alternância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof. Dr. Rosemeri Scalabrin
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Marília

08 de fevereiro de 2024

Com todo meu amor e gratidão, dedico esta dissertação.

A Deus pelo dom da vida.

À minha mãe, Jercina do Nascimento Lima *in memoriam*. Ao meu pai, Carlos de Freitas Lima. Ao meu irmão Antônio Carlos do Nascimento Lima *in memoriam*. À minha irmã Francisca de Assis do Nascimento Lima *in memoriam*. E às minhas irmãs, Maria Nilva, Maria Antônia e Edinalva do Nascimento Lima. Por me apoiarem em todos os momentos da minha vida, por me ensinarem o valor da educação e da perseverança, e por me darem as bases para que eu pudesse chegar até aqui. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu bom Deus, por ter me dado o dom da vida e a capacidade de poder alcançar tudo que almejo em minha vida.

Aos meus pais, irmão e irmãs por me incentivar a lutar pelos meus ideais.

Ao meu esposo e meus filhos pela paciência e compreensão na minha ausência.

Ao professor Henrique Tahan Novaes, por acreditar em mim e orientar-me em meio a tantas dificuldades.

À professora Rosemeri Scalabrin pelo incentivo aos meus estudos e todas as contribuições para a elaboração deste trabalho.

À professora Neusa Maria Dal Ri pela leitura atenta, pelas críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração final deste trabalho.

À professora Maria Suely Ferreira Gomes pelo apoio durante a escrita deste trabalho e ceder uma entrevista que enriqueceu a pesquisa.

Ao professor William Bruno Silva Araújo por toda contribuição na entrevista.

À professora Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho pela solicitude e orientações durante a construção desse trabalho.

À professora Fernanda Atanaena sempre prestativa em nos atender nas demandas do MINTER por parte do IFPA e à professora Ana Clara Bortoleto Nery por parte da UNESP Marília.

À professora Rosane Michelli de Castro pela amizade e acolhida carinhosa durante o curso.

Aos colegas do MINTER, pela amizade e pelas possibilidades de trocas durante esses 2 anos de curso, em especial ao Carlos Batista, Jerusa Ainoã, Claudia Herika e Regina Krelling.

Ao IFPA e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP Marília por possibilitar essa qualificação em serviço.

Aos meus colegas de trabalho do IFPA pela paciência, compreensão e incentivo.

Às dirigentes do MST Giselda Coelho Pereira e Izabel Rodrigues Lopes Filha pelas entrevistas cedidas que contribuíram para conclusão dessa pesquisa

E a todos/as que, mesmo não estando citados aqui, tanto me ajudaram nessa caminhada.

“Não há educação sem amor.”
Paulo Freire (2013, p.24)

RESUMO

A presente pesquisa analisa o Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Marabá Rural (CRMB), seus fundamentos de criação e os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância do curso. Para isso, foram adotados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica que contribuiu para as discussões efetuadas no texto; pesquisa documental, que envolveu a análise de documentos institucionais como fontes de evidências; e pesquisa empírica com entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na criação do curso e na formulação da alternância. Tomando como elemento de análise a organização do projeto pedagógico do referido curso, o resultado da pesquisa mostra que o curso foi criado a partir da demanda dos movimentos sociais da região e que ele tem a alternância como centralidade, sendo um instrumento impulsionador da referida articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Acrescenta-se a isto o comprometimento da formação profissional, materializada na perspectiva da Educação do Campo, com o projeto de desenvolvimento da região do Sudeste do Pará, em uma nova forma de produzir conhecimento, fundamentando a escola do campo como espaço de construção da matriz tecnológica e produtiva, por meio da conquista histórica do território e do Campus instalado em um assentamento de reforma agrária.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Curso Técnico em Agroindústria.

ABSTRACT

The present research analyzes the Technical Course in Agribusiness at the Federal Institute of Science and Technology of Pará (IFPA) – Rural Campus Marabá (CRMB), its creation fundamentals, and the theoretical-methodological assumptions of the Alternation Pedagogy of the course. For this purpose, the following procedures were adopted: bibliographical research that contributed to the discussions carried out in the text; documentary research, which involved the analysis of institutional documents as sources of evidence; and empirical research with semi-structured interviews with those involved in the creation of the course and in the formulation of alternation. Taking as an element of analysis the organization of the pedagogical project of the mentioned course, the research result shows that the course was created based on the demand of social movements in the region and that it has alternation as its centrality, being a driving instrument of the aforementioned articulation between teaching, research, and extension. Added to this is the commitment to professional training, materialized in the perspective of Rural Education, with the development project of the Southeast region of Pará, in a new way of producing knowledge, grounding the rural school as a space for the construction of the technological and productive matrix, through the historical conquest of the territory and the Campus installed in a land reform settlement.

Keyword: Rural Education; Alternation Pedagogy; Technical Course in Agroindustry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da mesorregião e microrregiões do Sudeste do Pará	22
Figura 2 - Projeto de Assentamento 26 de março	42
Figura 3 - Vista aérea do IFPA-CRMB	47
Figura 4 - Aspectos dos momentos da alternância pedagógica	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AES	Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Espírito Santo
APROTERRA	Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de março
ATES	Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Centro Agroambiental do Tocantins
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
COARA	Cooperativa de Produção Agropecuária e Serviços
CONDIR	Conselho Diretor
CONSUP	Conselho Superior do IFPA
COOCAT	Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRMB	Campus Marabá Rural
CTAI	Curso Técnico em Agroindústria
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
ECRs	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escola Família Agrícola
FADESP	Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa
FATA	Fundação Agrária dos Agricultores do Tocantins Araguaia
FECAT	Federação das Cooperativas e Associações do Araguaia Tocantins
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura
FREC	Fórum de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
LASAT	Laboratório Sócio Agrônomo do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PO	Programação Operacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SCIR	Sindicato Central de Iniciativas Rurais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SR27	Superintendência Regional
STRs	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIEPEs	Unidades Integradas de Ensino Pesquisa Extensão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO	21
2.1	Contextualização da Região Sudeste do Pará.....	21
2.2	A Educação do Campo no Sudeste do Pará: um processo de conquista .	27
2.3	Marcos históricos da criação do CRMB.....	35
2.3.1	História da antiga Fazenda Cabaceira.....	35
2.3.2	Projeto de Assentamento 26 de março: da ocupação, acampamento ao assentamento	38
2.3.3	Trilhando caminhos da escola agrotécnica de Marabá ao IFPA - CRMB ..	42
2.4	Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal do Pará-Campus Marabá Rural	48
2.4.1	Princípios e Pressupostos.....	48
2.4.2	Políticas institucionais	54
2.4.3	Caracterização do público.....	57
2.4.4	Proposta pedagógica	58
3	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA.....	63
3.1	Contextualização histórica da pedagogia da alternância.....	63
3.2	Projeto de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar do sudeste do Pará: criação do curso técnico em agroindústria	70
3.2.1	Origem: Influência dos movimentos sociais	70
3.2.2	Parceria INCRA - Projeto PRONERA	77
3.3	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria.....	82
3.3.1	Princípios pedagógicos.....	82
3.3.2	Percurso formativo	90
3.3.2	Itinerário pedagógico: Integração dos saberes - Alternância Pedagógica .	96
3.3.3	Organização curricular	111
3.3.4	Público-alvo	115
3.3.5	Perfil dos egressos	118
4	CONCLUSÃO	121
	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

O interesse na pesquisa surge de dois tipos de experiências vivenciadas: a primeira como filha de agricultores que logo cedo teve que sair de casa para estudar e fazer um curso superior longe da realidade do campo. E a segunda, a minha atuação profissional como Técnica em Alimentos e Laticínios no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Marabá Rural (CRMB), envolvendo o curso em questão, uma trajetória profissional no IFPA desafiadora com ricas aprendizagens. Aos longos dos 6 (seis) anos de serviço público, deparei-me imersa em um local que busca proporcionar aos jovens e adultos da agricultura familiar oportunidade de estudar sem ter de abandonar suas origens.

Em minha trajetória acadêmica, na busca por voltar para minhas origens e gerar uma mudança significativa na minha família, cursei Graduação em Tecnologia de Alimentos com a visão de que o curso era voltado ao meio rural. Contudo, o formato do curso e todas as dificuldades afastaram-me cada vez mais do campo, impulsionando-me a carreira profissional na cidade cuja realidade é bem diferente.

O caminho percorrido na minha trajetória profissional em empresas privadas conduziu-me à busca por concurso público na área da educação, e diante da oportunidade de concorrer a uma vaga no campus Marabá Rural com projeto voltado para os povos do campo lancei-me e consegui passar para o cargo de Técnica em Alimentos e Laticínios com finalidade de atuar no curso técnico em agroindústria. No decorrer da minha atuação no IFPA, pude perceber, por meio do Departamento de Integração Campus-Comunidade e da Diretoria de Extensão, departamento e Diretoria que estive chefiando por mais de 4 anos, a importância da educação do campo para os povos do campo da região.

Assim, o ponto principal de interesse em estudar a Pedagogia da Alternância no curso se fundamenta no fato de estar imersa em um campus com características e especificidades únicas.

Essa situação despertou minha curiosidade como servidora que não participou da criação do campus, mas que está comprometida com a Educação do Campo e com as necessidades das pessoas que residem nas comunidades rurais e possuem dificuldade de acesso ao Ensino Médio, realidade vivenciada por minha família, por exemplo.

Nesta perspectiva, estudar um Curso que se propõe a atender essa especificidade, tanto pela proposta curricular quanto metodológica organizada a partir da alternância de tempos e espaços de formação (na escola e na comunidade), me pareceu fundamental, na medida em que ele não apenas assegura um direito constitucional de acesso à escola, mas viabiliza a inclusão educacional pelo acesso e permanência dos estudantes.

De acordo com o Artigo 5º da Constituição brasileira:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Sendo a educação um direito social de todos os brasileiros, independentemente de localização ou status social, a criação desse Campus voltado prioritariamente para a população do campo com cursos organizados em alternância de tempos e espaços de formação, se justifica pela proposta pedagógica e possibilidade de acesso, permanência e êxito.

Nesta perspectiva, a pesquisa privilegia a escrita sobre essa abordagem de formação diferenciada, que possibilita aos jovens permanecerem em suas terras e intervir no processo de produção durante o curso, quer dizer, os jovens permanecem no campo, fortalecendo a identidade de agricultor.

Soma-se a inexistência de pesquisas sobre o curso de Agroindústria do CRMB/IFPA, visto que os estudos realizados sobre o campus são relacionados ao curso técnico em agropecuária.

Assim, a escolha em estudar o curso se deve ao fato de que, quando se trata de agroindústria, o processamento de produtos agropecuários (o que vai muito além da produção agrícola ou da criação de animais), pois o contexto do universo estudado apresenta possibilidades de que a educação pode contribuir com a permanência no campo com qualidade de vida.

Tendo como base a questão norteadora deste estudo, acredito ser possível compreender a concepção de criação do referido curso e a política educativa pensada para uso da alternância pedagógica no mesmo.

É nesse contexto que se busca entender a ação educativa desenvolvida no Curso de Agroindústria, visto que ele é fruto de uma construção coletiva envolvendo o corpo docente e técnico do referido Campus na época de sua criação, em parceria com o MST, para atender o desafio de formar jovens do campo afim de desenvolver

o beneficiamento dos produtos agrícolas, fortalecendo a perspectiva do desenvolvimento sustentável na região Sudeste Paraense.

Estudar a pedagogia da alternância no curso de Agroindústria voltado aos jovens do campo possibilita conhecer mais sobre a formação proposta e as matrizes tecnológicas que se faz presente no Projeto Político Pedagógico do Campus e do Curso, ambos com a finalidade de fortalecer a agricultura familiar nesta região.

Acredita-se que essa formação pode ajudar a resolver questões atuais na produção familiar e evitar que os jovens do campo continuem a procurar a cidade em busca do estudo, o que tem “provocado mudanças profundas nas relações familiares e no interesse de sucessão da terra e da re-produção familiar” (Scalabrin, 2011, p 17).

Diante de todos esses fatores a investigação busca entender: Quais os objetivos e os fundamentos da criação do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural? Quais os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância aplicada no curso?

Assim, a pesquisa foi organizada com a definição de um objetivo que serviu como guia para responder às perguntas propostas. Esse objetivo é **analisar o curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural**. E apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os fundamentos de criação do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural;
- b) Analisar os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância do curso técnico em agroindústria.

Para atender aos objetivos propostos, foram adotados procedimentos que incluíram a pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, a pesquisa documental e a pesquisa empírica, utilizando como prática de referência para análises e para contribuir na elucidação dos dados da pesquisa.

Assim, a **pesquisa bibliográfica** envolveu a busca por teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o portal de periódicos da CAPES. Foram utilizadas palavras-chaves como “pedagogia da alternância +” educação profissional” + “Instituto Federal”, “educação do campo”, “alternância pedagógica” e “pedagogia da alternância”.

Nesse sentido, foram realizadas buscas por dissertações, teses e livros de pesquisadores da região do sudeste do Pará que contribuem para a discussão das

lutas dos povos do campo, educação do campo e pedagogia da alternância na área. Também foram consultados livros sobre as origens da pedagogia da alternância na França e no Brasil.

Além disso, pesquisou-se sobre a região onde o campus está instalado, trabalhos como periódicos, dissertações, teses e livros de pesquisadores sobre essa temática na região do sudeste do Pará tais como: Assis (2007); Gomes (2009; 2021); Miranda (2017); Marinho (2016); Silva (2006); Assis, Oliveira e Halmenschlager (2008); Scalabrin (2008, 2011); entre outros. Essas leituras levaram à compreensão da importância das lutas pelo desenvolvimento da educação do campo e a representatividade da cidade para região.

A **pesquisa documental** envolveu a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico do Campus Marabá Rural; atas de reuniões do Conselho Diretor do Campus (CONDIR); o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria; e a legislação: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, bem como resoluções e portarias relacionadas à criação do campus e do curso. Esses documentos foram considerados fontes de evidência que fundamentam as afirmações e declarações da pesquisa.

Após o levantamento da pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se a seleção do material para posterior interpretação lincada com a temática do trabalho.

Na **pesquisa empírica** foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de analisar os fundamentos de criação do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural e a percepção sobre a Pedagogia da alternância.

Os sujeitos em foco das entrevistas foram os envolvidos na implantação desse curso no IFPA CRMB, dois docentes que compuseram o primeiro Núcleo Docente Estruturante do curso e duas representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que demandou o curso.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados para posterior transcrição na íntegra e, então, analisadas com base nos dados bibliográficos e documentais recolhidos sobre a temática.

A intencionalidade é contribuir no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem deste curso, visto que, na região Sudeste paraense, as escolas do campo atuam a partir de um currículo e calendário urbanocêntrico, por serem iguais aos desenvolvidos nas escolas das cidades (Scalabrin, 2011).

No processo de sistematização e análise dos documentos, foi identificado a necessidade de entrevistar as pessoas que estavam envolvidas no processo de demanda do curso para conhecer o motivo que as levaram a solicitar a criação e quais expectativas tinham em relação ao mesmo. Durante a qualificação, além das entrevistas com os demandantes do curso, visualizou-se também a necessidade de entrevistar as pessoas envolvidas na construção do projeto do curso.

As entrevistas foram realizadas individualmente no final de 2023 e início de 2024, na fase final de escrita da dissertação. No que concerne aos aspectos gerais das entrevistas, percebeu-se pontos de convergências nas reflexões sobre o processo de construção da demanda do curso nos aspectos históricos e cronológicos, que conduziram as considerações finais do trabalho.

Diante desse levantamento de dados percebe-se que a luta por uma educação pública básica, superior, continuada e de qualidade tem sido um desafio que desencadeou debates nos movimentos sociais para atender a esse direito social dos povos do campo.

A Educação do Campo nasceu como uma crítica à educação brasileira, em especial à situação educacional das pessoas que trabalham e vivem no/do campo. Emergiu da luta social com o intuito de romper com a ideia de Educação Rural, com a concepção de escolarização como um instrumento de adaptação do ser humano ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano (Caldart, 2009 e 2012).

A pedagogia da alternância tem se destacado como um dos exemplos mais relevantes da Educação do Campo. Envolve muito mais do que um método, sendo uma prática pedagógica que estabelece relações com a comunidade na qual os estudantes estão inseridos e que engloba a sociedade como um todo.

A exemplo de outras pedagogias, a pedagogia da alternância é fruto da construção coletiva desenvolvida para atender à necessidade das populações do campo em seu contexto social específico. A formação por alternância foi concebida como uma proposta educacional capaz de lidar com os problemas socioeconômicos enfrentados pelos produtores rurais. No Brasil, teve origem no estado do Espírito Santo (Schimitt; Padilha, 2017).

Tendo origem na França em 1935, a Pedagogia da Alternância foi apoiada por um padre católico e funcionava da seguinte forma:

[...] alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na

escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. (Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008, p. 229)

A Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educacional, enfrenta desafios para garantir que os jovens do campo possam cursar os diversos níveis e modalidades de ensino. Seu objetivo principal é assegurar a formação humana desses indivíduos e promover o desenvolvimento sustentável do campo (Cordeiro, Reis e Hage, 2011).

O processo de pesquisa desenvolvido iniciou com fichamentos do livro sobre a origem da pedagogia da alternância no mundo, mas precisamente na França: “O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância” de Abbé Granereau, e do livro “Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil” de Paollo Nosella. Estas leituras me ajudaram a entender de forma mais minuciosa sobre o processo formativo da pedagogia da alternância, de modo a me fornecer um panorama sobre os princípios dessa metodologia de ensino.

De acordo com Lima, Freitas e Cardoso (2023) na região Sudeste do Pará a educação do campo se constitui após longos anos de lutas, desafios, reflexões e diálogos entre os povos do campo, movimentos sociais, comunidade civil organizada e instituições públicas governamentais que compõem o território do sudeste paraense, onde as primeiras experiências de formação voltadas, especificamente, para agricultores e agricultoras se deram no final dos anos de 1980 com a Escola Família Agrícola e no final dos anos de 1990 com o curso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fundamentados nos princípios da pedagogia da alternância e em 2007 em um contexto de materialização de experiências da educação do campo na região foi criada uma instituição de ensino pública federal fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica, marcando um momento de institucionalização das propostas de educação do campo, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá.

Em 2008, por meio da lei nº 11.892 de 29 de dezembro, o governo federal, através do Ministério da Educação, estabeleceu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo o Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (BRASIL, 2008). O IFPA foi formado pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá. Ele é composto por 18 campi

distribuídos nas seguintes cidades: Belém, Ananindeua, Castanhal, Cametá, Santarém, Altamira, Itaituba, Conceição do Araguaia, Parauapebas, Tucuruí, Abaetetuba, Bragança, Paragominas, Breves, Óbidos, Vigia, Marabá, além de uma unidade da Reitoria em Belém/PA. No município de Marabá, o instituto possui dois campi: Marabá Industrial e Marabá Rural - CRMB.

O CRMB se diferencia dos demais campi do IFPA, devido a um processo histórico de luta e enfrentamento dos camponeses e movimentos sociais, com o objetivo de atender os indivíduos provenientes das áreas rurais, como ribeirinhos, indígenas de diversas etnias, quilombolas, trabalhadores rurais assalariados, assentados, quebradeiras de coco, extrativistas, entre outros. O campus está situado no Projeto de Assentamento 26 de Março do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a 28 km da cidade de Marabá, na mesorregião do Sudeste do Pará. Sua localização é na BR 155 (antiga PA 150), no sentido de Eldorado dos Carajás, próximo à vila Sororó.

Importante destacar que o campus Marabá Rural é o único campus do Instituto Federal (IF) a utilizar a metodologia da pedagogia da alternância em todos os cursos ofertados, atende diversas comunidades de diferentes regiões de um estado com grande extensão territorial e recebe educandos de diferentes realidades socioculturais.

O Curso Técnico em Agroindústria (CTAI) do IFPA CRMB surgiu como resposta a demandas dos movimentos sociais do campo. Originou-se da necessidade de qualificar agricultores e filhos de agricultores familiares das áreas de Assentamentos de Reforma Agrária da Região Sudeste do Pará, preparando-os para o beneficiamento e processamento de produtos agrícolas. O curso adota a metodologia da alternância pedagógica, incorporando os princípios, conceitos e concepções da Educação do Campo. O programa de estudos inclui momentos de formação tanto na escola quanto na comunidade. O período escolar funciona em regime de internato, enquanto o período na comunidade é dedicado a pesquisa e trabalho junto às famílias (IFPA, 2021).

Assim, a dissertação foi organizada em dois capítulos. No primeiro capítulo, intitulado "**Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural: Um Projeto de Educação para os Povos do Campo**" foi abordada a criação do Campus Marabá Rural, com a contextualização da região Sudeste do Pará e os princípios e pressupostos presentes no projeto político pedagógico do campus. Neste capítulo,

também são exploradas as experiências que antecederam a instituição, a qual emergiu a partir das lutas e confrontos dos povos do campo em busca do direito à educação pública e de qualidade.

O segundo capítulo, intitulado "**Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agroindústria**", concentra-se no curso técnico em agroindústria. O capítulo começa com uma contextualização histórica da pedagogia da alternância, uma metodologia que teve suas primeiras iniciativas na década de 1930 na França, com as "Maison Familiales Rurales", lideradas pelo sacerdote francês Abbé Pierre-Joseph Granereau. Em seguida, é descrito como a experiência da pedagogia da alternância foi implementada no Brasil na década de 1960, inicialmente no estado do Espírito Santo, com a fundação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Este capítulo também traz a narrativa da criação do curso, oriundo de um projeto do PRONERA (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária) em parceria entre o IFPA e o INCRA. Por fim, são analisados os princípios da pedagogia da alternância à luz do projeto pedagógico do curso.

Por fim, o trabalho culmina com a conclusão, onde são apresentadas as reflexões sobre esse processo desafiador em busca de uma educação do campo transformadora e libertadora, fundamentada na abordagem da alternância pedagógica.

2 INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO

Para compreender como a pedagogia da alternância foi concebida no curso Técnico em Agroindústria do IFPA CRMB, é necessário contextualizar o lugar onde esse curso foi criado e está sendo desenvolvido, quer dizer, no Campus Marabá Rural. Fazendo-se necessário conhecer os principais arranjos produtivos da região e a relevância para o curso. Portanto, este primeiro capítulo apresenta a contextualização dessa região, reflete sobre o processo de busca dos povos do campo por uma educação que contribua para o desenvolvimento sustentável do campo, conforme demandada e construída pelos próprios atores sociais do campo.

2.1 Contextualização da Região Sudeste do Pará

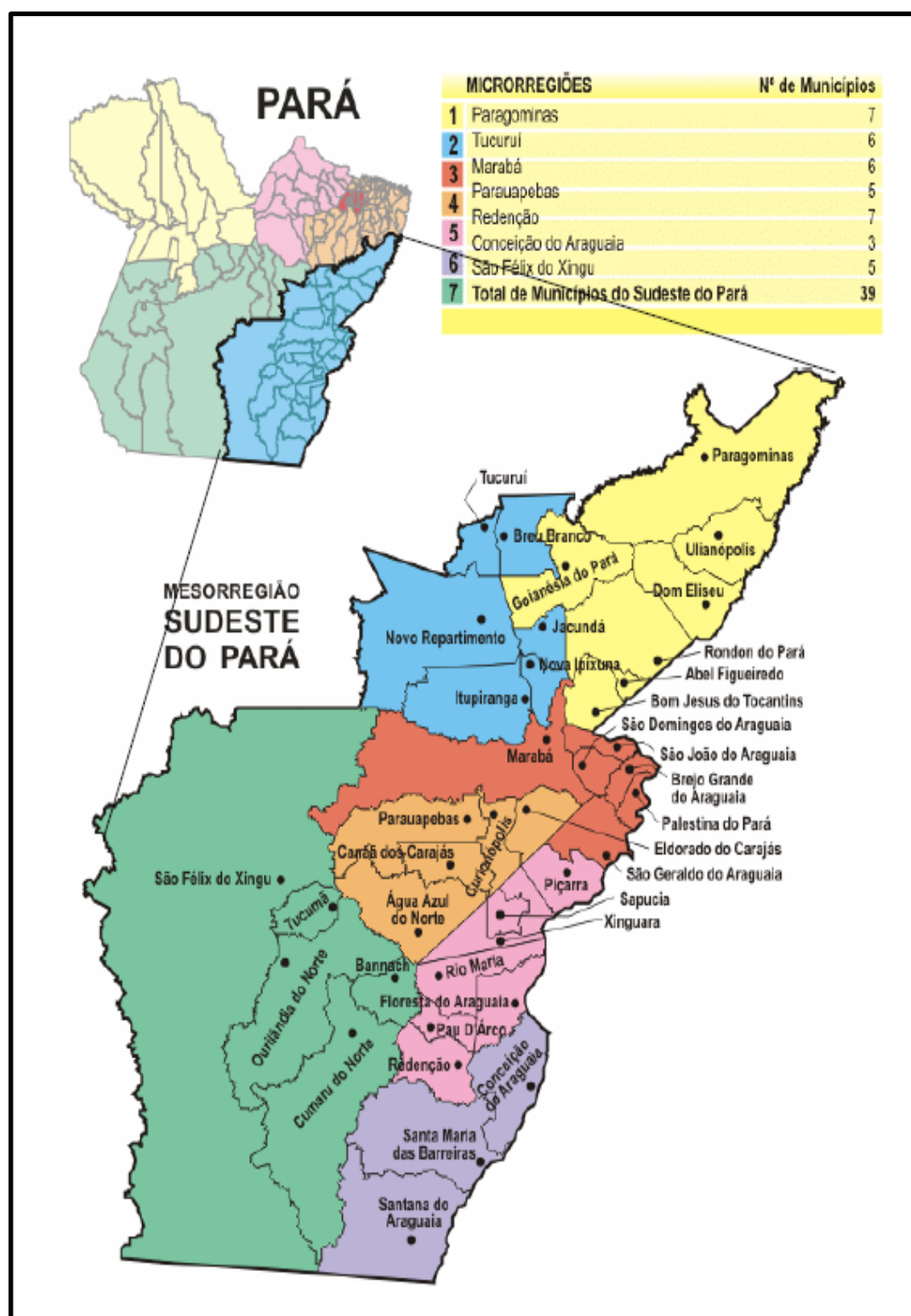
O Brasil é composto por 26 estados e o Distrito Federal, dividido em 5 regiões. Entre essas regiões, encontra-se a região Norte, onde está localizado o Estado do Pará. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Pará é o segundo maior estado do Brasil em extensão territorial. O nome “Pará” deriva do termo “pa’ra”, que na língua indígena tupi-guarani significa rio-mar. Esse nome faz referência ao braço direito do rio Amazonas, um rio vasto e largo que se amplia com as águas do rio Tocantins (IBGE, 2017).

O estado do Pará é formado por 144 municípios e está dividido em seis mesorregiões, as quais, de acordo com o IBGE, agrupam municípios com características semelhantes, embora não constituam entidades políticas ou administrativas distintas (IBGE, 2010). Cada mesorregião possui aspectos distintos em termos de cultura, população, economia e, especialmente, educação, notadamente a educação do campo. Isso ocorre devido à extensão do Estado, que abrange diversas populações com modos de vida diferentes.

Dentre as mesorregiões do estado, destaca-se a do sudeste do Pará, onde se concentra o objeto de estudo desta pesquisa. A mesorregião sudeste do Pará abriga uma população de 634.707 habitantes, dos quais 28,31% vivem em áreas rurais. A agricultura familiar desempenha um papel significativo nessa região, contando com 26.146 famílias assentadas, além das diversas comunidades indígenas presentes em cinco terras indígenas. Para obter uma visão geográfica mais clara da região sudeste do Pará, podemos observar a figura 1, que corresponde à área de abrangência da

Superintendência Regional (SR27) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A cidade de Marabá é a sede desta superintendência (IBGE, 2010).

Figura 1 - Mapa da mesorregião e microrregiões do Sudeste do Pará



Fonte: Assis (2007, p. 11)

Os conflitos fundiários sempre foram uma realidade constante na região sudeste do Pará, impulsionados por seu potencial natural de produtos florestais extrativos (áreas de mata), produção mineral e agropecuária.

A presença de agricultores sempre se destacou entre os diversos grupos (principalmente migrantes dos estados da Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Maranhão e Goiás) que migraram para a região, e inicialmente se dedicaram à coleta de produtos florestais, como o caucho¹ e a castanha (extrativismo), à caça de animais selvagens para venda de peles, ao garimpo e à implantação de pastagens para grandes fazendeiros, além da produção de culturas alimentares. Eles desempenharam um papel ativo na construção social, econômica e política da região, embora oprimidos por grandes empresários. Durante a maior parte do século XIX, permaneceram politicamente invisíveis no cenário social. (Assis, 2007).

De acordo com Scalabrin (2011), junto com o processo de exploração do caucho (pelo caucheiro), outras atividades se desenvolveram na região além de organização de vários grupos de pessoas como barqueiro para transporte de barco pelos rios, o tropeiro para deslocamento de gado e/ou mercadorias, os comerciantes, os mariscadores, os pescadores, os caçadores de peles e os garimpeiros (extratores de minérios nos rios principalmente) desenvolvendo uma exploração tanto da natureza quanto do trabalho.

Assim, no início do século XIX, a trajetória de territorialização na região sudeste paraense foi caracterizada por intensas disputas pela terra, impulsionadas por diversos ciclos econômicos. Esses ciclos abrangeram a exploração do extrativismo de produtos como o caucho e a castanha, a exploração mineral (diamantes e cristais de rocha) e de madeira, a comercialização de peles de animais e a expansão da pecuária. Esses processos resultaram na concentração de vastas extensões de terras nas mãos de grupos familiares e/ou empresariais, consolidando o domínio dos latifundiários. Esse processo também levou à supressão dos territórios indígenas que outrora ocupavam essa área (Gomes, 2009).

O Sudeste Paraense é reconhecido como uma fronteira agrícola, sendo descrito como um território recentemente ocupado e que continua a atrair fluxos migratórios e atividades econômicas em expansão. E de acordo com Scalabrin (2011), a expansão dessa mesorregião é historicamente marcada por conflitos pela

¹ Árvore produtora de látex.

posse da terra e no contexto desses conflitos entre posseiros e grileiros, a posse da terra pelos trabalhadores rurais se deu pelas lutas sociais.

A região sudeste do Pará possui um vasto potencial produtivo em diversos setores, incluindo a pecuária bovina, que engloba a produção de carne e leite. Além disso, há uma diversificação na produção agrícola, com destaque para culturas de subsistência e fruticultura. Essas atividades são predominantemente conduzidas pela Agricultura Familiar e Camponesa. O extrativismo vegetal, abrangendo produtos madeireiros e não madeireiros, desempenha um papel significativo em algumas comunidades, especialmente aquelas de colonização mais recente, onde a floresta ainda ocupa uma parte substancial do território (Costa, 2000).

O impulso à pecuária na região foi influenciado pela concessão de créditos rurais promovidos pelo governo federal, com o objetivo de acelerar a introdução e a expansão do gado nas propriedades rurais.

Costa (2000) destaca a região sudeste do Pará como uma das mesorregiões agropecuárias mais relevantes do Estado. Nessa área, a pecuária sobressai como a atividade de maior proeminência. O autor justifica esse destaque argumentando que os produtores da região possuem três vezes mais terra produtiva em comparação com outras regiões do estado. Essa vantagem também beneficia a produção agrícola de culturas permanentes na região sudeste do Pará. Costa também observa que a competição pelo uso da terra na região é intensa, colocando de um lado os fazendeiros e empresas com consideráveis privilégios, e do outro os camponeses.

O cenário de apoio aos habitantes rurais na região sudeste do Pará começou a se transformar com a criação de 'projetos de assentamento da reforma agrária' pelo INCRA, impulsionada pela pressão exercida pelos movimentos sociais do campo. Essa mudança trouxe consigo diversos impactos positivos, incluindo a regularização da posse da terra, melhorias econômicas na capacidade de sustento e consumo familiar, bem como um aumento na intensificação e diversificação da produção agropecuária na região (IFPA, 2015a).

A produção de leite através da pecuária bovina tem se destacado nas últimas décadas, emergindo como um setor comercialmente significativo e contribuindo consideravelmente para o aumento da renda dos agricultores familiares. Essa produção tem aumentado de acordo com o fortalecimento e a expansão da agricultura familiar na região.

Esse crescimento não apenas resultou das pressões sociais pela regularização fundiária de terras pertencentes à União ou com posse irregular, decorrentes da chegada de levas de migrantes devido a grandes projetos, atividades de garimpo, abertura de estradas e das dificuldades enfrentadas pelas famílias em suas regiões de origem.

Além desses fatores, o surgimento dos assentamentos de Reforma Agrária trouxe consigo uma série de políticas públicas, incluindo a construção de estradas vicinais, programas habitacionais, demarcação de lotes e acesso a crédito produtivo subsidiado, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) (Alves, 2006).

A região exibe uma ampla diversidade na produção proveniente da agricultura familiar, que se baseia principalmente nas culturas de subsistência e na fruticultura. Essa diversificação é notável, sobretudo, devido à implementação de Sistemas Agroflorestais, nos quais há uma integração entre culturas anuais, semi-anuais e a criação de pequenos animais. Essa abordagem apresenta um potencial significativo para a agregação de valor, a partir do beneficiamento e processamento das matérias-primas produzidas.

Dessa forma, a região sudeste do Pará se destaca pela fruticultura, pecuária leiteira, criação de pequenos animais, criação de peixes, o manejo de abelhas, além do extrativismo.

A região sudeste do Pará está localizada na área de ocorrência dos babaquais do Vale do Tocantins, abrangendo um total de 290.000 hectares de terra. A atividade extrativista relacionada a essa cultura, que envolve a quebra do coco babaçu, desempenha um papel extremamente relevante para as mulheres da região. Elas encontram nessa atividade uma maneira de aumentar a renda para o sustento de suas famílias.

A coordenadora geral do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) relata que a luta das quebradeiras tem como objetivo a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida por meio da organização, cidadania e preservação do trabalho e da cultura local (Fascículo V - PNCSA, 2005).

De acordo com a pesquisa de Assis, Oliveira e Halmenschlager (2008), a agricultura familiar representa mais da metade do território ocupado e constitui-se como um dos principais atores da mesorregião do sudeste paraense após as políticas de reforma agrária e de apoio à agricultura familiar implementadas. Contudo, tem

enfrentado várias limitações em seu processo de consolidação, o que dificulta manter uma identidade social e cultural, bem como preservar os recursos e a paisagem rural em um espaço onde há uma relativa instabilidade na manutenção dos modos de vida e de produção. A agricultura familiar é marcada pela diversificação dos sistemas produtivos, o que resulta no aumento das iniciativas para fortalecer a necessidade de estruturas de beneficiamento e comercialização de produtos agrícolas.

O potencial produtivo desta região estimula a implantação de empreendimentos destinados ao aprimoramento da produção agrícola e extrativista. Isso inclui a instalação de laticínios, frigoríficos, agroindústrias de polpas de frutas, fábricas de beneficiamento de arroz, formando um ambiente social e econômico dinâmico com uma excelente capacidade produtiva de matérias-primas de origem vegetal e animal (IFPA, 2015a).

Contudo, observa-se que essa capacidade produtiva precisa ser valorizada no contexto da comercialização interna. Isso ocorre porque uma parte substancial do que é consumido na região provém de outros estados do Brasil, principalmente da região nordeste, o que perpetua um fluxo de desvalorização da produção proveniente da agricultura familiar. Essa última desempenha um papel social significativo na produção agropecuária, e valorizá-la poderia gerar mais oportunidades de renda, potencializando tanto o seu papel quanto a produção em si (IFPA, 2015a).

Esse ponto anterior pode ser evidenciado pelo fato de que os produtos da Agricultura Familiar estão mais presentes nas feiras livres urbanas ou, ainda, em alguns pontos de venda localizados às margens das estradas. Muitas vezes, esses produtos são comercializados sem passar por qualquer processo de processamento ou beneficiamento. Quando ocorre algum tipo de beneficiamento, ele geralmente é conduzido por indústrias associadas a cooperativas de agricultores, fábricas ou até mesmo despoldadeiras de fundo de quintal.

Esse fator de ausência de beneficiamento adequado ou de beneficiamento inadequado pode explicar o motivo pelo qual uma parcela significativa da produção dos agricultores da região não alcança o mercado e, frequentemente, acaba sendo desperdiçada nas próprias comunidades, assentamentos, acampamentos e áreas de colonização antigas. Isso ocorre devido à falta de infraestrutura para escoamento, à ausência de um mercado estruturado e a preços condizentes.

A agroindustrialização do meio rural tem potencial de assegurar a integração do setor rural na economia de mercado, bem como de proporcionar um abastecimento

regular ao longo das estações. A maioria dos produtos agrícolas é produzida em um período específico do ano. Consequentemente, a industrialização desses produtos agrícolas pode colaborar para a padronização da produção e garantir a disponibilidade contínua ao longo de todo o ano (IFPA, 2021).

Mas o beneficiamento ainda é frágil, pois conforme Assis, Oliveira e Halmenschlager (2008), o território do Sudeste do Pará, por meio de políticas públicas, recebeu alguns projetos financiados nos primeiros anos do século XX os quais visavam melhorar a infraestrutura produtiva dos agricultores, com o objetivo de fortalecer a comercialização dos produtos, com ações de financiamento de tanques de resfriamento de leite e a estrutura de processamento de frutas. Contudo, somente essas iniciativas não são suficientes para promover o desenvolvimento regional.

Para que essa dinâmica da cadeia produtiva com processamento e beneficiamento das matérias-primas ocorra, é necessário um conjunto de políticas públicas voltadas, em especial, para a educação (do/no campo) que estimule o desenvolvimento sustentável da região sudeste do Pará e assim atenda os atores da agricultura familiar, na busca da formação voltada para o processamento e beneficiamento dos alimentos produzidos pelo campesinato.

2.2 A Educação do Campo no Sudeste do Pará: um processo de conquista

A história da humanidade é marcada pela divisão entre campo e cidade, e até há pouco tempo, as pessoas do campo eram consideradas apenas aquelas que não residiam nas cidades. No entanto, a concepção de "povos do campo" transcendeu essa ideia e passou a considerar categorias e características culturais que definem o "ser do campo" (Rechene, 2017). Dessa forma, são considerados povos do campo: agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados, indígenas, acampados, assentados, colonos, camponeses, entre outros, que se autodeclararem como tal (IFPA, 2017).

A concepção de Educação do Campo se contrapõe à educação rural que se materializa no currículo e no calendário escolar padronizado, assim como no funcionamento da escola baseada no modelo tradicional/tecnicista. Essa última tem como foco central a formação de trabalhadores obedientes e gratos ao patrão. Ao contrário disso, a Educação do Campo se fundamenta em uma concepção de

currículo que parte da realidade do campo em que os estudantes estão inseridos, considerando suas culturas (Marinho, 2016).

O marco histórico da Educação para os povos do campo foi a instituição da Resolução nº 01/2002 CNE/CEB², intitulada "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", uma importante política pública que representa o reconhecimento da educação no campo e da necessidade de adaptá-la às realidades específicas das comunidades rurais.

Quando se fala em política pública de estado é importante destacar que são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para atender as necessidades da população. E no caso da Resolução nº 01/2002 CNE/CEB trata-se de uma política pública Regulatória, Distributiva e de Reconhecimento, uma vez que define regras e normas para o funcionamento das escolas do campo, como diretrizes para currículo, formação de educadores, participação da comunidade e gestão escolar, destina-se a um grupo específico da população, no caso, os estudantes do campo, reconhecendo a importância da cultura e da identidade das comunidades rurais, valorizando o saber local e as práticas tradicionais (BRASIL, 2002).

A Resolução nº 01/2002 CNE/CEB é um importante instrumento para a construção de uma educação de qualidade no campo. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os estudantes do campo tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades e prepare-os para os desafios do futuro, visto que é necessário que os governos federal, estadual e municipal assumam o compromisso de investir na educação do campo para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de onde moram.

O objetivo da educação do campo é identificar essas realidades, problematizá-las e colocá-las em diálogo com os conhecimentos científicos, visando a construção de soluções concretas, sem negligenciar a formação humana com vistas à emancipação, condição necessária para a transformação da realidade do campo. Essa concepção exige que as populações se tornem protagonistas de sua própria formação, o que implica em colocar em diálogo o trabalho, a cultura, a ciência e a

² Para aprofundar seus conhecimentos sobre a Resolução nº 01/2002 CNE/CEB, consulte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

tecnologia em prol da qualidade de vida e da melhoria do processo de sucessão familiar no campo.

A educação dos povos do campo, também conhecida como Educação do Campo, deve ser concebida conforme Scalabrin (2011, p. 18):

[...] na expressão do e no campo, em que no campo, indica a necessidade de a escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, do campo, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A concepção de Educação do e no Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

Quando nos referimos à educação profissional do campo, estamos incorporando o conceito formulado por Caldart (2009, p. 7):

Consiste na educação profissional feita desde os parâmetros político-pedagógicos da Educação do Campo [...] Educação Profissional do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola ou cursos técnicos em agropecuária ou cursos superiores de Agronomia e veterinária. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês: 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.

A educação do campo no Sudeste paraense é fruto da luta social constituída há mais de 30 anos, uma conquista importante dos movimentos sociais da região. De acordo com Assis (2007) e Marinho (2016), no final da década de 1980, um grupo de pesquisadores e lideranças sindicais ligados a quatro Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs³) da região dos municípios de Marabá, Itupiranga, São João do Araguaia e Jacundá, que faziam parte da Fundação Agrária dos Agricultores do Tocantins Araguaia (FATA), fundou o Centro Agroambiental do Tocantins, conhecido como Programa CAT.

Essa iniciativa, o Programa CAT foi estabelecido em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará⁴ (UFPA) por meio do Núcleo de Altos

³ A luta pela terra e a defesa de direitos constitucionais foram os esteios da hegemonia dos STRs nas décadas anteriores. Na década de noventa, a reivindicação de políticas públicas de forma mais ampla passou a ser uma característica marcante. Nesse período, apenas quatro STRs entre os 12 da região estavam alinhados politicamente com o movimento de oposição aos latifundiários e a tentativa de tutela por parte do Estado (Assis, 2007, p. 106 e 109)

⁴ O envolvimento da Universidade Federal do Pará com as lutas sindicais se traduzia também na presença de estudantes e egressos dos cursos de graduação e pós-graduação nos quadros de assessoria e apoio (Assis, 2007).

Estudos Amazônicos (NAEA). Esse programa recebeu financiamento de uma cooperação franco-brasileira e surgiu como uma resposta aos desafios do desenvolvimento rural no sudeste do Pará, assim tinha como objetivo desenvolver uma agricultura camponesa focada nas dimensões social, econômica, política e ambiental, através do Incentivo à produção agroecológica e à comercialização de produtos, capacitação de trabalhadores rurais em diferentes áreas, elaboração de estudos e projetos para o desenvolvimento rural e fortalecimento dos sindicatos e das organizações sociais (Hébette e Navegantes, 2000).

O Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) inicialmente foi composto pelas seguintes instituições: Fundação Agrária dos Agricultores do Tocantins Araguaia (FATA), Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins⁵ (COOCAT), a Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá e o Laboratório Socio Agrônômico do Tocantins⁶ (LASAT), instituição ligada à Universidade Federal do Pará (UFPA) atuou em projetos de pesquisa-formação-desenvolvimento, construindo experimentação e formação permanente aos agricultores, com foco na produção sustentável, conforme destacaram Hébette e Navegantes (2000), que prefaciaram o livro CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia:

Os anos que se seguiram a esta posse simbólica de um espaço de trabalho e de estudo, de propriedade privada, porém de uso comum, viram se afirmar à autonomia daquele campesinato. Explodindo com a estrutura inicial de uma Fundação Agrária, a FATA, e de um Laboratório de Pesquisa, o LASAT, e atendendo às necessidades do homem do campo criou, dentro do Programa, uma cooperativa, a COOCAT, e abrigou uma escola alternativa para jovens agricultores, a Escola Família Agrícola, a EFA. (NAVEGANTES, 2000, p. 13).

Segundo Hébette (2004), a criação do CAT (Centro Agroambiental do Tocantins) e a participação dos militantes sindicais enfrentaram resistências de algumas lideranças regionais, uma vez que não buscava enfrentar politicamente os problemas agrários, mas se fundamentam na busca pela melhoria socioeconômica da população do campo através da assistência técnica, gestão agrícola, participação da mulher na produção, prática da cooperação, valorização do diálogo crítico sobre experiências agrícolas.

⁵ Essa cooperativa se originou da ação-teste de comercialização do arroz, e anos depois, após a reestruturação da sua composição e redirecionamento do seu foco para a fruticultura, deu origem à Federação das Cooperativas e Associações do Araguaia Tocantins (FECAT).

⁶ LASAT (Laboratório Sócioagronômico do Tocantins), ligado à UFPA, na área da pesquisa sócioagronômica, antropológica e econômica (Assis, 2007).

A Fundação Agrária dos Agricultores do Tocantins Araguaia (FATA) era uma instituição que apoiava os agricultores na produção e comercialização dos produtos, garantindo autonomia política aos sindicatos dos trabalhadores rurais (STRs) associados, principalmente pela não ingerência, visto que a FATA era uma instituição econômica enquanto os STRs era uma instituição política (Marinho, 2016).

Assis (2007) acrescenta que mesmo que o grupo que criou a Fundação Agrária dos Agricultores do Tocantins Araguaia (FATA) estivesse alinhado em tendências internas diferentes, devido ao fato de que os dirigentes sindicais do STR de São João do Araguaia eram ligados politicamente ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), enquanto os de Jacundá, Marabá e Itupiranga eram militantes petistas, a luta dos posseiros, contra os grandes projetos e a busca por alternativas para os que já tinham a terra garantida davam unidade a eles.

Além disso, o autor aponta também que a Fundação concentrou suas ações em torno das condições agroecológicas e de permanência das famílias camponesas na terra, reivindicações por políticas públicas de apoio à produção, políticas sociais e melhorias da infraestrutura interna dos municípios da região sudeste do Pará. Outro fator relevante descrito pelo autor é de que os STRs integrantes da FATA operavam em condições financeiras muito diferentes dos outros STRs da região, devido ao aporte de recursos externos.

Em meados dos anos 1990, com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra⁷ (MST), ocorreu uma unificação ainda mais forte entre esse movimento e os sindicatos de trabalhadores rurais nas lutas em torno da política de assentamento.

Isso mobilizou os agricultores para reivindicar modificações e inclusões na Programação Operacional (PO) do Incra, ampliando o leque de apoio em torno das mobilizações dos agricultores familiares. Além disso, não podemos esquecer da importância da educação dos povos do campo como uma política de consolidação dos assentamentos da região (Assis, 2007). Já é possível adiantar que os movimentos sociais da região tiveram um papel decisivo na criação do IFPA – CRMB.

Em 1997, foi criada a Escola Família Agrícola (EFA) no município de Marabá como uma alternativa de educação mais adequada para filhos dos agricultores familiares da região. Seu projeto pedagógico foi construído com base na pedagogia

⁷ A instalação do MST nessa região introduziu inovações ao repertório de ação coletiva dos camponeses e das entidades sindicais (Assis, 2007).

da alternância, visando possibilitar a permanência dos filhos dos agricultores no campo durante uma formação adequada (Assis, Oliveira e Halmenschlager, 2008). Como veremos no próximo capítulo, a pedagogia da alternância é um dos fundamentos do IFPA CRMB.

De acordo com Scalabrin (2011), a escolarização por meio da Escola Família Agrícola representava não apenas a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, mas também desenvolver experiências com vistas a comprovar que a escola do campo precisa atender a especificidade do meio rural no âmbito do currículo, da metodologia, do calendário agrícola, com vistas para desenvolvimento do campo.

Pode-se observar que os projetos estavam voltados para estruturação de centros de formação e educação do campo, sem esquecer da infraestrutura produtiva dos agricultores familiares.

Em uma análise de trajetória histórica do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), os autores Hébette e Navegantes (2000) consideram que o reconhecimento oficial da Pedagogia da Alternância na região (1998-1999) ocorreu por meio da articulação do primeiro convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).

A criação em 1988 do CAT - Centro Agroambiental do Tocantins impulsionou a educação dos agricultores familiares do Sudeste do Pará nos dois níveis de ensino: formação profissional e tecnológica, tanto no nível superior como no médio integrado.

Nesse contexto, Sobrinho e Sousa (2020) apontaram que o Ensino superior se materializou por meio da integração do Programa de Ciências Agrárias com a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias (1999-2003) e posteriormente o Bacharelado em Agronomia para Assentados (2001-2006). E Marinho (2016) destaca a oferta em 2005 da turma de Graduação em Letras do Campo em parceria com MST e a partir de demanda levantada pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) – Regional Sudeste em 2006 turma de Pedagogia do Campo. Esses cursos foram desenvolvidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Marabá, em colaboração com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)/Fiscalização Regional (SR)-27, e financiados pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA).

De acordo com Marinho (2016), o nível médio, na modalidade integrada à agropecuária com ênfase em agroecologia, foi desenvolvido pela EFA de Marabá. Esse curso foi ofertado em 2003 a partir da parceria com a UFPA/Campus Marabá, por meio dos Colegiados de Pedagogia e Ciências Agrárias, em colaboração com a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) – Regional Sudeste, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), o INCRA/SR -27⁸ e a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP). A iniciativa foi financiada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998 através da Portaria Interministerial nº 10, de 29 de abril, no contexto pós-massacre de Eldorado dos Carajás. A tragédia evidenciou a necessidade de políticas públicas que garantissem o acesso à terra, trabalho e educação para a população do campo. O Pronera nasceu como resposta a essa demanda, buscando fortalecer a educação como ferramenta de emancipação social e desenvolvimento das comunidades rurais (INCRA, 2023).

De acordo com Brasil (2009), a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009 consolidou o PRONERA como política pública permanente, definindo seus objetivos, diretrizes e mecanismos de financiamento. A lei também ampliou o público-alvo do programa, incluindo: jovens e adultos que residem em áreas de reforma agrária; assentados da reforma agrária; quilombolas; povos indígenas; trabalhadores rurais assentados ou não; educadores que atuam na educação do campo.

Segundo Marinho (2016), o convênio do CAT foi encerrado em 2001. Com essa finalização, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), estabelecida em 1996 pelos agricultores e agricultoras da região, assumiu o papel principal de articulação para consolidar a educação do campo da região, mobilizou outros parceiros e organizou estratégias para disseminar as experiências educacionais.

A partir das ações de mobilização realizadas pela FETAGRI, buscando novas parcerias e recursos financeiros para garantir o funcionamento de novas turmas, a EFA ofereceu a primeira turma de ensino médio profissionalizante na modalidade de

⁸ O estado do Pará é um dos estados que têm três superintendências: a SR27, com sede em Marabá e área de atuação no sul e sudeste do estado, a SR30 em Santarém e a SR01, com sede em Belém e área de atuação no restante do estado.

pedagogia da alternância durante o período de 2003 a 2006. Essa turma foi composta por egressos da primeira turma do ensino fundamental de 1996 (EFA, 2004). Para garantir a certificação dos educandos e a validação do curso Técnico Agrícola oferecido pela Escola Família Agrícola, foi estabelecida uma parceria com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA, que atualmente é o campus Castanhal do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (Marinho, 2016).

Sobre a instituição das escolas agrícolas é importante citar o Decreto 9.613⁹ de agosto de 1946, denominado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que estabeleceu as bases para a organização e o regime do ensino agrícola no país, e em seu capítulo IV os tipos de estabelecimentos de ensino agrícola, dentre eles a escola agrotécnica (BRASIL, 1946).

Do ponto de vista do acúmulo de experiência na educação no meio rural da região, é válido mencionar alguns fatos que contribuíram para consolidar esse processo. Encontros, seminários e outras atividades foram desenvolvidas pelas entidades sindicais e pelo MST com o objetivo de aprofundar e consolidar ações voltadas para a Educação do Campo e a assistência técnica.

Essas atividades fortaleceram o movimento em torno da implantação de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e expandiram o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). As entidades sindicais deram prioridade à formação em nível fundamental e médio, com a implantação de EFAs e o PRONERA. Além das atividades de nível fundamental, o MST assinou convênios com a UFPA para a criação de cursos de graduação, adaptados metodológica e filosoficamente à realidade do campo, como é o caso do curso de Agronomia no Campus de Marabá (Assis, 2007).

Segundo Sobrinho (2013), as diversas experiências de educação informal dos movimentos sociais e sindicais, juntamente com os diferentes níveis de ensino desenvolvidos nas últimas décadas, como alfabetização, escolarização, ensino médio profissionalizante para os filhos dos agricultores e os cursos de ensino superior através do PRONERA em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), foram fatores que contribuíram para a construção da Educação do Campo na região sudeste paraense.

⁹ Para conhecer o Decreto-lei 9613/46 consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

O Pronera é uma política pública essencial para a construção de um Brasil mais justo e igualitário. Através da educação, o programa contribui para o desenvolvimento social, econômico e ambiental das comunidades rurais, promovendo a transformação da realidade do campo brasileiro.

De acordo com Incra (2023), ao longo de seus mais de 25 anos de atuação, mais de 191.234 estudantes ingressaram em 531 cursos, em todos os estados brasileiros, assim o programa contribuiu significativamente para a formação de milhares de estudantes, impactando positivamente suas vidas e comunidades, reduzindo o analfabetismo no campo; aumentando o acesso à educação básica e superior para a população rural; fortalecendo a agricultura familiar; promovendo o desenvolvimento local; e melhorando a qualidade de vida das comunidades rurais.

O fortalecimento das discussões sobre a educação do campo também se reforça por meio das conversas acerca da sustentabilidade, da diversificação dos sistemas produtivos e das opções para o manejo ambiental, na busca por alternativas para os desafios do campo e para a transformação dos indivíduos envolvidos.

Portanto, a necessidade de fortalecer a região requer não apenas esforços de luta, mas também de estudo e organização da produção em todas as etapas, desde o plantio até a comercialização. Nesse contexto, a educação para os povos dessa região desempenha um papel de extrema importância.

2.3 Marcos históricos da criação do CRMB

2.3.1 História da antiga Fazenda Cabaceira

Para começar a contextualização histórica da criação do campus, é fundamental apresentar onde ele está localizado.

De acordo com Costa (2000) e Scalabrin (2011), no final do século XIX, os primeiros migrantes se estabeleceram naquela área onde ocorre a confluência dos rios Tocantins e Itacaiúnas, formando o que é hoje a cidade de Marabá. O primeiro grupo, liderado por Carlos Gomes Leitão (vindo de Boa Vista estado Goiás, atual Tocantinópolis no estado do Tocantins), estabeleceu-se a cerca de 8 km a jusante da foz do rio Itacaiúnas, em um local alto e livre de enchentes, à margem esquerda do rio Tocantins. O grupo tinha a intenção de criar um assentamento agrícola e buscar campos naturais para a criação de gado com auxílio financeiro e autorização do governador Lauro Nina Sodré e Silva.

No entanto, o projeto agrícola não prosperou, devido à descoberta de uma árvore que produzia uma goma elástica conhecida como caucho. A extração e comercialização dessa goma atraiu a atenção dos moradores e de novos migrantes, incluindo o comerciante Francisco Coelho. Ele se estabeleceu entre os rios Tocantins e Itacaiúnas com propósito de negociar com os extratores de caucho e castanha, se consolidando com a fundação da casa comercial no local - Casa Marabá - o que levou muitos registros a atribuírem o nome da cidade a esse fato histórico. O nome “Marabá”¹⁰ tem origem indígena e pode ser interpretado como “filho do prisioneiro”, “estrangeiro”, ou filho da índia com o branco (Silva, 2006).

A cidade de Marabá, localizada na região sudeste do Pará, na Amazônia Oriental brasileira, abriga uma população de 233.669 habitantes. Além de sua população, a cidade desempenha um papel crucial como centro logístico para os projetos econômicos e de infraestrutura implementados na região. A trajetória de Marabá é caracterizada por movimentos migratórios contínuos, originados de várias frentes de ocupação (IBGE, 2010).

Devido à sua posição geográfica¹¹ e importância econômica e estratégica como principal centro financeiro da região, a cidade de Marabá se tornou a sede da maioria das instituições da administração pública. Além disso, ela abriga um conjunto de organizações não governamentais e se tornou um ponto focal para diversas manifestações provenientes de várias esferas da sociedade. Marabá desempenha um papel significativo nos conflitos relacionados à posse da terra na região. Em particular, a cidade tem sido palco para uma luta contra a violência direcionada aos trabalhadores, que é perpetrada pela família Mutran¹², conforme discutido por Assis (2007).

Sob um aspecto econômico segundo Silva (2006), o ciclo da castanha na região sudeste do Pará, especialmente em Marabá, destacou-se como o mais longo e significativo. Esse ciclo foi responsável por consolidar uma oligarquia local,

¹⁰ Para maiores detalhes sobre a história de fundação da cidade de Marabá no Pará ler Silva (2006) a dissertação de mestrado em História de Idelma Santiago Silva - MIGRAÇÃO E CULTURA NO SUDESTE DO PARÁ: MARABÁ (1968-1988).

¹¹ Localização privilegiada às margens do rio Tocantins e Itacaiúnas e próximo a rodovias importantes (BR 155 antiga PA-150, BR 230 conhecida como Transamazônica e BR 222), além de ser cortada por uma ferrovia e possuir aeroporto.

¹² A família Mutran foi a maior foreira da região de Marabá. Na década de 1960 detinha 45.135 hectares que representava 80,7% da área total aforada em Marabá. Em 1965 detinha 78.599 hectares que representava 58% da área total aforada e em 1970, 108.800 hectares, que representava 50,9% (IFPA, 2012 p. 23).

estabelecendo o domínio de famílias proeminentes e privilegiadas sobre as terras e a economia regional. O significativo impulso na extração da castanha teve início na década de 1920. Durante esse período, a regularização das terras ocorria por meio de aforamentos. Esses aforamentos consistiam em contratos de terras perpétuos e/ou transmissíveis para herdeiros. Eles representavam um direito real pelo qual o proprietário de um imóvel cedia à outra pessoa o domínio útil desse imóvel, mediante o pagamento anual de um foro.

Conforme relatado pelo IFPA (2012), os primeiros indivíduos a adquirirem em 1959 o título de aforamento da Fazenda Cabaceiras¹³ foram os membros da família Almeida através do Sr. Nilo Alves Almeida, eles obtiveram o direito a uma extensão de seis mil metros de frente e fundo, formando um quadrado. Três décadas mais tarde, em 1989, a propriedade foi vendida para a família Mutran. Com essa aquisição, a família adquiriu o direito de explorar os castanhais da fazenda por meio de trabalhadores conhecidos como castanheiros.

Esses castanheiros, provenientes de diversos estados e regiões do país, principalmente região Nordeste (estados da Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Maranhão) e Centro-Oeste com destaque do estado do Goiás, migravam para realizar a colheita das castanhas, atraídos pela expectativa de boas condições de trabalho e remuneração adequada (Silva, 2006).

No entanto, muitos desses trabalhadores enfrentavam graves problemas. Ao chegarem nos dias de pagamento, recebiam quantias irrisórias ou até mesmo não recebiam nada, resultando em situações de exploração e subjugação. Essas condições de trabalho degradantes levaram a diversos casos de assassinato, o que deu origem a um cemitério clandestino na Fazenda Cabaceiras. A narrativa continua descrevendo como os trabalhadores eram ameaçados e intimidados por pistoleiros contratados pela empresa Jorge Mutran Exportação e Importação Ltda (IFPA, 2012).

A partir de 1990, a Fazenda Cabaceiras testemunhou uma transformação significativa em seu cenário produtivo. Os castanhais, que antes ocupavam a terra, foram substituídos pelo plantio de pastagens para o gado. Assim como na exploração das castanhas, várias pessoas migraram de outras regiões do Brasil para trabalhar na fazenda, principalmente da região Nordeste, movidos pela expectativa de

¹³ A Fazenda Cabaceiras era uma das maiores exportadoras de castanha, para outros países (IFPA, 2012 p. 23).

remuneração justa no trabalho. No entanto, ao descobrirem a verdadeira situação em que estavam inseridos, esses trabalhadores expressavam seu descontentamento e tentavam escapar da fazenda. Entretanto, os pistoleiros encarregados de vigiar a propriedade não permitiam tais fugas. Eles aplicavam punições rigorosas aos trabalhadores e, em muitos casos, chegavam a assassiná-los.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) realizou um levantamento que identificou 698 pessoas assassinadas na fazenda, embora esse número possa ser ainda maior, pois muitos desapareceram sem deixar rastros ou sem a presença de parentes ou conhecidos que pudessem denunciar. As circunstâncias chocantes da existência do cemitério clandestino e os relatos de tortura vieram à tona por meio de um ex-empregado da propriedade, após a ocupação da fazenda pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Esses eventos são descritos no relatório do IFPA (2012).

Os alvos de ocupação do MST eram grandes fazendas cuja função social se colocava em dúvida ou com histórico de trabalho escravo, o que foi diagnosticado no caso da Fazenda Cabaceiras. Além de ter suas terras de origem duvidosa (suspeita de área "grilada"), o trabalho escravo ainda foi palco de grandes atrocidades contra os trabalhadores que nela foram buscar boa remuneração e condições de trabalho dignas.

2.3.2 Projeto de Assentamento 26 de março: da ocupação, acampamento ao assentamento

Antes da ocupação, o MST realizou um trabalho de base para identificar as condições da propriedade, pesquisando se havia histórico de grilagem, trabalho escravo ou crime ambiental. Após destacar que a propriedade possuía uma ou mais dessas características, juntamente com a infraestrutura desejada para facilitar o escoamento de alimentos da agricultura familiar (como proximidade de vicinais e cidades, e acesso às estradas), decidiu-se realizar o ato de ocupação (IFPA 2012).

A ocupação da Fazenda Cabaceiras, conhecida como “polígono dos castanhais”, ocorreu em 26 de março de 1999. De acordo com Miranda (2017), o MST escolheu essa ocupação para simbolizar a luta pela terra e uma homenagem às

lideranças do movimento que foram assassinadas, conhecidas como “Fusquinha” e “Doutor”¹⁴.

De acordo com IFPA (2012) e Miranda (2017), em um primeiro momento, o MST convidou pessoas da periferia de Marabá e de áreas próximas para reuniões com o intuito de reunir um conjunto de famílias para o ato planejado, mas pede sigilo, visto que os donos da fazenda eram conhecidos pelos atos violentos na cidade e temidos por muitos.

No dia da ocupação, foi organizada uma manifestação em frente à prefeitura de Marabá. Também estava ocorrendo um Encontro de Educadores na vila da Palmares II, no município de Parauapebas. A estratégia do MST foi aproveitar a manifestação na prefeitura para ocupar os policiais e, assim, as famílias selecionadas ocupassem a fazenda que ficava entre os municípios de Marabá e Eldorado dos Carajás (IFPA, 2012 e Miranda, 2017).

Segundo os autores anteriores, a ocupação da Fazenda Cabaceiras ocorreu embaixo de uma forte chuva. Quando chegaram ao local da ocupação, algumas pessoas perceberam que se tratava de uma propriedade da família Mutran¹⁵ e desistiram, voltando para Marabá com medo.

A ocupação da Fazenda Cabaceiras foi importante para combater esse poder e para quebrar a oligarquia dessa família. A ocupação contou com militantes dos municípios de Marabá, Jacundá, Eldorado dos Carajás, Curionópolis, Parauapebas, São João do Araguaia e Itupiranga e com a presença da polícia e imprensa local.

Ao ocuparem a fazenda, os militantes do MST se instalaram próximo ao igarapé Macário, construíram barracos e assim estabeleceram o acampamento (IFPA, 2012). Com isso, começou o processo de resistência, pois, de acordo com Gomes (2009, p. 80), “[...] ocupar não significa conquistar, é preciso resistir na área [...]”.

¹⁴ O dia 26 de março de 1999: data em que completava um ano do assassinato de dois dirigentes do MST: Valentim Serra (Doutor) e Onalício Araújo Barros (Fusquinha), quando participavam da ocupação da fazenda Goiás II, localizada dentro do Assentamento Carajás II e III (reconcentração fundiária), Município de Canaã dos Carajás e Parauapebas. Este Assentamento foi estruturado pelo Getat, criando vários problemas fundiários, em que muitos proprietários receberam títulos de terra (frios), outras famílias ficaram apenas com autorização de ficar com ela (Gomes, 2009, p. 77).

¹⁵ Segundo Gomes (2009 e 2021), a família “Mutran”, oriunda da Síria, se tornou importante e forte a partir de alianças matrimoniais. Com isso, uniram famílias, terras e bens e tornaram-se um grande latifúndio da região, contendo poder político e econômico local, visto que dominavam o Poder Legislativo, o Judiciário e a Câmara de Vereadores de Marabá.

A resistência pelas famílias contou com a ajuda de outros assentamentos e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além de educadores voluntários do movimento que estavam acampados. No segundo dia de acampamento, foi criada a escola chamada “Escola Carlos Marighella”¹⁶ importante marco da educação para um acampamento (IFPA, 2012).

Segundo o IFPA (2012), as famílias eram organizadas democraticamente e as atividades eram realizadas coletivamente. Para garantir a organicidade no acampamento, as tarefas eram designadas para cada grupo familiar, tais como produção agrícola, saúde, coordenação, segurança, lazer, educação e disciplina.

Durante o acampamento, houve muitos conflitos marcados por intimidações, seja impetrada pela polícia ou através de pistoleiros. Com todas as retaliações, apenas 206 famílias continuaram no acampamento. Após oito anos de negociação na justiça sem sucesso, essas famílias, juntamente com a coordenação do MST, se mobilizaram para arrecadar recursos para contratar uma empresa de topografia para demarcar os lotes.

Após muito debate, decidiram organizar os 206 lotes cortados por meio de núcleos de moradia¹⁷:

O assentamento esteve estruturado em seis núcleos de moradia (aglutinando vinte famílias) e 20 núcleos de base (de 10 a 12 famílias por núcleo). Cada família ficou em um lote de 50 hectares (10 alqueires). O corte da terra foi uma ação das famílias, como já dito, realizado através dos núcleos de base (Gomes, 2021, p. 129).

Segundo o autor citado, além dos 206 lotes, foi demarcado um lote de 354 hectares que continha uma área de reserva¹⁸. De acordo com a entrevista de Lopes Filha (2023), no momento de divisão da terra foi demarcado uma área que seria uma reserva do assentamento por se tratar de um local onde já existia uma espécie de reserva ambiental:

¹⁶ A escola foi regularizada em 2000 pela Secretária Municipal de Educação de Marabá (IFPA, 2012, p. 27)

¹⁷ Núcleo de Moradia é uma nova proposta do MST, pois antes todos os assentamentos eram criados em agrovilas que variavam de tamanho de acordo com a região e/ou estado. Alguns formavam grandes agrovilas, como o Estado do Pará, assentamento com 690 famílias. A partir das experiências de agrovilas, é que o movimento então inicia um debate e reflexão em torno da criação de assentamentos em forma de núcleos de moradia, chamados de raio de sol. Nessa nova proposta, a família passa a morar dentro do próprio lote, mas formando espaço social em torno de 20 a 50 famílias por núcleo de moradia. O número de núcleos e de famílias por espaço varia de acordo com a área ocupada. O Assentamento 26 de março é a segunda experiência do estado do Pará, a primeira foi o Assentamento Cabanos, localizado no município de Eldorado dos Carajás, com 85 famílias. (Gomes, 2009, p. 84)

¹⁸ Na área de construção da escola existe um plantio antigo de seringa, castanha e café que é uma reserva ambiental chamado bosque OPYTA N'EN JÊ

Temos que deixar a área para reserva, né? Como ela tinha um plantio de Castanheiras, seringa e outras coisas por lá, café e tal. [...]. Pensando rápido, inclusive em ceder aquela área para construiu a escola. Aí, consultando as famílias, porque embora a gente tinha autonomia enquanto direção do movimento né. Mas é sempre bom a gente ter uma base do seu lado, né? Então fizemos reuniões, no acampamento na época com a relação **a ceder a área demarcada para reserva do assentamento**, discutindo o pessoal **disse** não é tranquilo. Todo mundo concordou, então. Pois foi isso aqui é para ser construído a escola, aqui no Assentamento 26 de março na época era acampamento ainda [...].

Esse lote foi doado para construção da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, por meio do INCRA, esse processo será mais detalhado no próximo item.

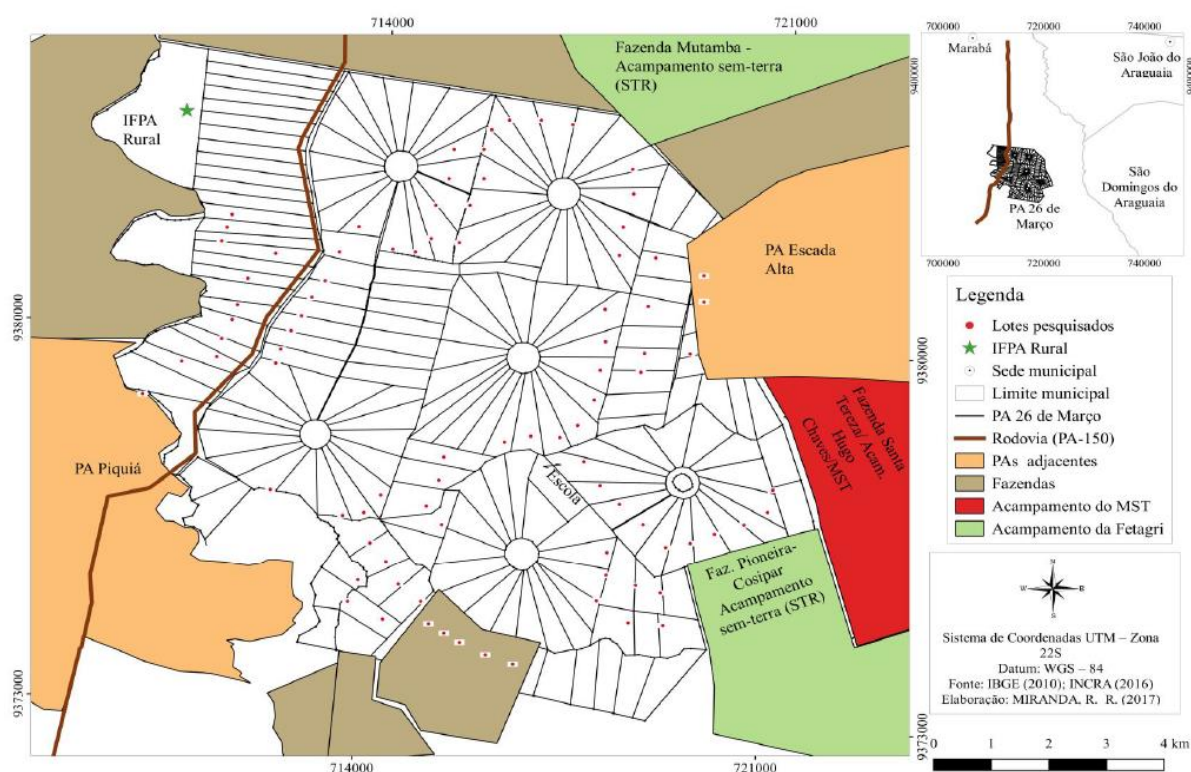
Através da publicação do Decreto nº67, em 19 de dezembro de 2008, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) instituiu a criação do Projeto de Assentamento 26 de Março, comumente chamado “PA 26 de março”. Como as famílias já haviam demarcado os lotes no ano anterior, distribuídos em núcleos com formato de “Raios de sol”, o próximo passo foi se organizarem como pessoa jurídica. Atualmente, o assentamento possui a Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de março (APROTERRA) e a Cooperativa de Produção Agropecuária e Serviços (COARA AMAZÔNIA).

Os estudos de Gomes (2021) apontam que as famílias assentadas no Projeto de Assentamento 26 de março produzem lavouras anuais, lavouras perenes e criação de grandes e pequenos animais. Assim como em outros assentamentos, vários lotes foram vendidos, seja eles completos ou em parcelas que variam de um a cinco alqueires. No entanto, o assentamento continua abrigando famílias da região que vivem e produzem, além de vender seus produtos nas feiras livres de Marabá e da Vila Sororó.

O Projeto de Assentamento 26 de março localiza-se há cerca de 25 km do município de Marabá, na BR 155, sentido Eldorado do Carajás, próximo à Vila Sororó. Sua área é de 9.774,0405 hectares de terra. É nesse território que está localizado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA-CRMB) desde 2008.

A figura 2 mostra o mapa do PA 26 de março, e podemos perceber uma organização diferente de outros assentamentos, visto que os núcleos têm formato de raio de sol.

Figura 2 - Projeto de Assentamento 26 de março



Fonte: Miranda (2017, p. 249)

De acordo com Miranda (2017), a proposta visava permitir uma maior interação entre os sujeitos. O fato de muitos lotes terem sido vendidos em pedaços dificultou a relação entre eles e ocasionou uma ruptura com a história da conquista da terra. No entanto, apesar dessas dificuldades, o assentamento ainda mantém uma organização espacial pautada nos Núcleos de Base.

2.3.3 Trilhando caminhos da escola agrotécnica de Marabá ao IFPA - CRMB

Impulsionado pela crescente demanda por cursos em todos os níveis e pela mobilização ativa de agricultores em processo de expansão e conquista da educação na região, em 2005 foi criado o Fórum de Educação do Campo (FREC)¹⁹ para dar visibilidade às ações dos projetos educativos de Educação do Campo do Sudeste do

¹⁹ Participaram da criação do FREC instituições, movimentos e entidades, dentre elas: CPT, FETAGRI - regional sudeste, MST, e técnicos de empresas de Assistência Técnica, docentes do *Campus* Universitário de Marabá, professores das Escolas do Campo de cinco municípios: Marabá, Jacundá, Rondon do Pará, Goianésia e Parauapebas e que atuaram em cursos do PRONERA (A criação da Escola Agrotécnica de Marabá, integrada ao IFPA - CRMB, docentes que atuavam nos cursos do PRONERA, foram aprovados e passaram a integrar o Fórum), dentre outros (Anjos, 2020, p.104).

Pará, o mesmo era composto pelas representações de agricultores, instituições ligadas à Igreja Católica e instituições públicas de ensino e extensão rural. Sua pauta principal a luta pelos direitos à educação dos povos da região do sudeste do Pará (Miranda, 2017).

Estando bem definida entre os movimentos sociais a necessidade de atender as famílias que praticam a agricultura familiar, fortalecer a assistência técnica na região e capacitar os filhos dos agricultores, não só nos assentamentos, mas também nas comunidades rurais, e diante das condições favoráveis à pauta da Educação do Campo no cenário político e público, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá foi criada através da Lei 11.534 de 25/10/2007 (BRASIL, 2007).

De acordo com Sobrinho (2013), o objetivo da criação desta escola foi promover a formação de profissionais em nível médio profissionalizante, uma escola capaz de contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo, fortalecendo a proposta da produção diversificada no campo.

Vale ressaltar que no âmbito territorial para localização do local da construção da escola agrotécnica, ocorreu um grande enfrentamento entre os atores locais. De um lado, havia a proposta dos movimentos sociais (principalmente o MST) e sindicais de disponibilizar um espaço que proporcionaria um projeto educacional voltado para povos do campo, reforçando a luta pela terra e promovendo uma matriz produtiva baseada na agroecologia; de outro, representantes do agronegócio.

Nesse sentido, Miranda (2017, p. 334 e 335) destacou que:

A FETAGRI tinha o objetivo de transformar a EFA em uma escola agrotécnica e, para esse fim, a ideia era que o governo federal adquirisse, por meio da compra, o espaço em que a EFA funcionava para a instalação da escola agrotécnica, mas o governo entendia que, por ser uma área da União, não era passível de venda; além disso, o projeto previa apenas o orçamento para a construção da infraestrutura física; [...] havia a intenção também de que fosse no Distrito Industrial de Marabá, onde funcionam as siderúrgicas, o que, por ser uma demanda dos camponeses, não teria sentido, pelo enfrentamento histórico com as empresas siderúrgicas e agropecuárias e pelo distanciamento político-econômico que o projeto camponês propõe. [...] existia o projeto vinculado aos fazendeiros de que esse campus fosse instalado em uma área a ser doada pela fazenda Revemar, dentro de seus limites. Em contraposição, o MST, em 2008, acabava de conquistar definitivamente o PA 26 de Março, e existia ali a discussão sobre os espaços coletivos, dentre eles um local de formação dos agricultores.

Assim como a disputa por terras sempre foi uma realidade persistente na região sudeste do Pará, para se implantar a escola agrotécnica dentro do assentamento, ocorreu uma disputa entre o agronegócio e o MST. De acordo com a

entrevista da dirigente do MST Lopes Filha (2023), no fórum de discussões para criação da escola havia um representante do agronegócio que dialogava bem com todos e se dispôs a ceder uma área dentro de uma fazenda do agronegócio:

Aí nesse debate, havia um representante do agronegócio, né, patronais. Ele era um cara que tinha boa relação com todos os movimentos sociais, com todo mundo, ele era o gerente da empresa Revemar, muito bom de relação, muito tranquilo, muito aberto, conversava com todo mundo. Então ele conseguiu entrar nesse espaço nosso. Ele fazia parte do debate. Como trazer a escola para cá, pra Marabá? Aí, nesse debate, chegou o debate como construir a escola, aí faltou o espaço, né. O território a ser construído e aí, ele imediatamente, não, nós temos, vamos construir na fazenda Revemar, se assim, todo mundo aceitar. Então eles cederam para ser construído na fazenda Revemar. E a partir daí, nós estávamos. Poxa, nós também temos uma área, estávamos aqui no acampamento cabaceiras. E nós tínhamos essa área imensa [...].

Diante dessa tentativa de colocar uma escola que surgia da luta dos povos do campo dentro de uma fazenda do agronegócio, outros relatos reafirmam que houve disputa política para que ela fosse instalada dentro do assentamento:

Foi levantado outra possibilidade que seria na própria Revemar [...]. Mas nós nessa época tinha uma participação bem forte no movimento, no núcleo de debate sobre a educação do campo em Marabá [...]. E aí foi colocado que não, a escola foi demandada ao longo de quase 10 anos pelos movimentos, desde 2001, que isso saia na pauta todas as vezes que foi debatido com INCRA, né? Então, que o ideal era que fosse numa área vinculada aos movimentos, né? Que tivesse mais próximo da demanda do movimento. Nesse mesmo período, saiu a possibilidade de criação do assentamento 26 de março, que foi em dezembro de 2008. E aí a gente colocou à disposição **a cedência de uma área**, nós já tínhamos feito em 2007, entre 2006 e 2007, a gente tinha feito toda a topografia da área e a distribuição dos lotes entre as famílias. E a gente tinha deixado algumas áreas coletivas na intenção da gente poder ter espaço de formação. Ter alguma estrutura no futuro, né? E aí, uma das áreas que nós deixamos como espaço coletivo foi essa área [...]. E aí foi feita essa doação formalmente ao INCRA. Fizemos assembleia já comunicando com as famílias que seria instalado uma escola agrotécnica aqui [...] (Pereira, 2023).

Assim como a dirigente do MST-Pará Giselda Coelho Pereira descreve acima na sua entrevista sobre a luta para implementação da escola dentro do assentamento a educadora do IFPA-CRMB, Gomes (2023), narra em sua entrevista sobre o debate e o processo político acerca da implantação dessa escola:

A escolha da área do campus Rural de Marabá foi um processo político construído politicamente, pela luta da construção da escola Agrotécnica Federal de Marabá. Então a primeira coisa. A demanda que surgiu na região foi a construção da escola agrotécnica federal [...]. Os movimentos sociais passaram 10 anos lutando para conseguir uma portaria de criação. Só que nesse processo de diálogo, de debate, discussão. É, surgiu a proposta de construir essa escola no quilômetro 8, na FATA antiga escola família agrícola de Marabá, que é da FETAGRI [...]. Só que nesse processo aí o governo, exigiu que a FATA doasse por um período de 20 anos a área para o governo federal construir a escola. [...] Sendo que a FETAGRI, não concordou, o debate continuou. Inclusive, a própria, Revemar colocou a disposição para construir a escola lá, né? Os fazendeiros. Nesse momento, o MST então

estava em processo de desapropriação da antiga fazenda Cabaceiras, que hoje é o assentamento 26 de março. Então, coincidiu o período de desapropriação da antiga fazenda Cabaceiras, o assentamento 26 de março, com a conquista de luta da escola Agrotécnica Federal de Marabá. Com isso, o MST é ofereceu ao governo 354 hectares, que era a área de reserva para assentamento, então onde se localiza hoje campus rural de Marabá, era reserva das famílias 206 famílias que foram cadastradas para desapropriação. Sendo assim, o MST fez esse repasse para o governo. Isso em 2008. Quando foi em final de 2008 para 2009, iniciou a processo de construção [...]. Até hoje ainda está em processo de regularização fundiária o assentamento. Ele ainda não foi regularizado completamente porque os fazendeiros recorreram e ainda está em vias jurídicas. Mas não tem como voltar atrás [...].

Dessa forma, a origem da Escola Agrotécnica de Marabá é marcada por determinação e desafios para a implantação de sua sede no meio rural. Em seu contexto histórico, destaca-se a participação ativa desses povos, e surge como uma proposta que contrapõe o projeto desenvolvimentista do agronegócio na região. Seu objetivo é fortalecer a agricultura familiar camponesa por meio da formação técnica profissional dos povos do campo, o que causou preocupação e discórdia entre os grandes latifundiários e as grandes empresas.

Em outras palavras, é da luta pelo direito à educação de qualidade e gratuita para os povos do campo que surge a Escola Agrotécnica de Marabá. A pedra fundamental da escola foi implantada no dia 19 de dezembro de 2008, no mesmo momento que marca a conquista do Projeto de Assentamento 26 de março após uma longa jornada de 10 anos de acampamento.

Esse momento histórico e emocionante contou com a participação do governo do estado e dos movimentos sociais. É importante ressaltar mais uma vez que a referida fazenda foi desapropriada por ter cometido vários tipos de crimes, violando a função social da Terra prevista na Lei n. 8.629/93, incluindo crimes ambientais e, principalmente, por ter sido flagrada em situação de trabalho escravo (Gomes, 2021).

Paralelamente a toda essa mobilização pela educação do campo na região sudeste do Pará, no final de 2005, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL/SETEC/MEC), criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com o objetivo de implantar instituições de educação profissional por todo o território nacional, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A criação dos institutos federais representou uma mudança significativa baseada no conceito de educação profissional e tecnológica. Gomes (2021) considera

que esses Institutos são espaços relevantes para construir caminhos para o desenvolvimento local e regional, por meio da integração com outras políticas sociais.

Através da Lei nº 11.892 de 29/12/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA), passaram a integrar a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica dos IF's (BRASIL, 2008). O campus foi então denominado Campus Rural de Marabá, popularmente conhecido como "CRMB", a partir de 30 de dezembro de 2008, por meio do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica. Contudo, em 10 de junho de 2014, por meio da Portaria nº 505 do Ministério da Educação, o campus passou a ser chamado Campus Marabá Rural, mantendo a sigla CRMB.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) é composto por 18 campi e uma unidade da Reitoria em Belém/PA. Dentre esses campi, o CRMB se diferencia dos demais por ter sido criado a partir de um processo histórico de luta dos camponeses e movimentos sociais, com o intuito de atender os sujeitos oriundos das áreas rurais que ocorreu em meio a disputas e tensões relativas ao projeto de desenvolvimento rural. O campus também se destaca por possuir uma proposta pedagógica baseada na educação do campo, na alternância pedagógica e na agroecologia.

Pode-se afirmar que o campus é resultado das lutas mobilizadas pelos povos do campo da região do sudeste paraense: ribeirinhos, indígenas de várias etnias, quilombolas, assalariados rurais, assentados, quebradeiras de coco, extrativistas, entre outros. Foram anos de lutas para alcançar esta conquista, que é considerada um dos maiores símbolos de resistência da luta dos povos do campo. Até sua concretização, trilhou um caminho marcado por lutas, desafios, reflexões e anos de diálogos entre os povos do campo, movimentos sociais, comunidade civil organizada e instituições públicas governamentais que compõem o território do sudeste paraense.

O Campus está localizado no Projeto de Assentamento 26 de Março do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a 28 km da sede do município de Marabá, na mesorregião do Sudeste do Pará. A área é fruto de mais uma das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Depois de passarem por um período de 10 anos acampados às margens da BR 155 (antiga PA 150) sentido

Eldorado dos Carajás, próximo à vila Sororó, aguardando a desapropriação da Fazenda Cabaceiras da família dos Mutran.

Na figura 3 temos a vista área do CRMB atualmente e mostra que o campus está imerso em território rural.

Figura 3 - Vista aérea do IFPA-CRMB



Fonte: Igor Lopes (2023).

A infraestrutura do campus foi projetada para atender aos estudantes na proposta pedagógica baseada na alternância pedagógica. Assim, o campus não foi construído como uma escola tradicional com salas de aula e espaços administrativos apenas. Ele inclui alojamentos masculinos e femininos com quartos que acomodam de 8 a 10 camas beliches, com uma capacidade total de cerca de 300 discentes. Além disso, o campus dispõe de diversos laboratórios, incluindo laboratórios de solos, biologia, física, química, informática e geoprocessamento. Também conta com uma biblioteca, refeitório e cinco casas de apoio. Além disso, há estruturas para a produção vegetal e animal, conhecidas como Unidades de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs).

2.4 Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal do Pará-Campus Marabá Rural

2.4.1 Princípios e Pressupostos

O Campus Marabá Rural se baseia na concretização da luta dos povos do campo pelo direito à educação, e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) foi concebido como resultado do esforço coletivo e do comprometimento de várias lideranças (sujeitos sociais da região), em conjunto com a equipe de servidores da instituição. Esse esforço visava construir um projeto educacional com um currículo integrado que refletisse a perspectiva dos educandos. Nessa abordagem, Gomes (2021) enfatiza que o currículo relacionado à realidade é uma exigência dos movimentos sociais para assegurar nos espaços escolares o protagonismo dos camponeses.

O Projeto Político Pedagógico do campus foi desenvolvido considerando as particularidades do local onde o campus está situado, a necessidade por uma educação de alta qualidade comprometida com a sustentabilidade e as comunidades camponesas e povos tradicionais da região. Ele se baseou nos princípios da pedagogia da alternância, da educação do campo e nos conceitos agroecológicos, indo além de uma perspectiva de ciência voltada para a vida dos estudantes (IFPA, 2010).

Nesse contexto, visando contribuir para o alcance do chamado desenvolvimento sustentável da região e romper com a hegemonia capitalista predominante no modo de produção, além de promover o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes, cultura e valores das comunidades tradicionais, a primeira versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Marabá Rural estabeleceu a seguinte missão:

Promover a Educação do Campo em diferentes níveis e modalidades sobretudo técnico integrado, dos povos do campo da mesorregião do sudeste paraense, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a conservação da biodiversidade realizando a pesquisa aplicada com vistas à geração e a socialização de conhecimentos disponibilizando para a sociedade, na perspectiva da cidadania e da inclusão social (IFPA, 2010, p. 22).

Em resumo, a instituição tem como objetivo buscar harmonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos locais e regionais.

O trecho da primeira versão do PPP também revela de acordo com Araújo e Silva (2016), o princípio agroecológico da Co-Produção/ Natureza como capital ecológico descrito por Jan Douwe van der Ploeg no livro “Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização”.

Em se tratando dos princípios da agroecologia o projeto político pedagógico do campus se fundamentou nos seguintes autores: Stephen Gliessman, Miguel Altieri, Eduardo Sevilla Guzmán, Santiago Javier Sarandón e Jan Douwe van der Ploeg que discutem a incorporação da agroecologia como concepção de ciência e vida, em um processo de construção coletiva (IFPA, 2010).

Ainda sobre os princípios da agroecologia preconizados no PPP do campus, Araújo e Silva (2016) apontam que o documento traz elementos importantes tais como: noção de desenvolvimento multidimensional; diversidade (natureza como capital ecológico); valorização dos saberes não acadêmico; valorização das diversidades culturais, étnicas, de gênero e geração; racionalidade camponesa e o enfoque multidisciplinar. No entanto, eles observam que o princípio de adoção de matrizes energéticas renováveis não está explicitamente presente no documento. Segundo os autores, o PPP apenas revela oposição ao modelo da "revolução verde", que se baseia no uso de fontes de energia não renováveis.

Na busca por atender às demandas das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma educação pautada na realidade camponesa e por promover formação de jovens e adultos oriundos do campo, posicionando-se como uma instituição de função social, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do campus apresenta os seguintes princípios e pressupostos sócio-políticos (IFPA, 2010, p. 24):

- A Educação do Campo como princípio filosófico e pedagógico;
- A conquista da cidadania como tarefa contemporânea e da educação como instrumento da luta pela hegemonia;
- O trabalho como princípio educativo e a vinculação entre Educação e Trabalho;
- Os povos do campo como trabalhadores e cidadãos;
- A cultura como princípios educativos;
- A pesquisa como princípio e estratégia educativa;
- A gestão pública como princípios democráticos e de participação.

O PPP fundamenta-se em Caldart (2008), que estabelece a tríade campo-política pública-educação de modo indissociável como central na educação do campo. Assim, essa tríade permeia como fundamento por todos os cursos ofertados pela instituição.

O PPP do campus estabelece a educação como princípio que impulsiona a construção do conhecimento, respeitando as diferenças, valorizando a diversidade sociocultural e étnica dos povos do campo na perspectiva do ensino integrado ao trabalho, à ciência, à tecnologia e às dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais das populações do campo, das águas e da floresta, na busca por garantir a valorização humana em um projeto de produção sustentável (IFPA, 2010).

O princípio da educação como instrumento de conquista da cidadania é assumido no PPP como um instrumento de mudança do ser humano, capacitando-o a romper com a hegemonia dominante, conforme descrito no trecho abaixo:

[...] a educação tem um importante papel, no sentido de quebrar a hegemonia dominante, promovendo os conhecimentos, valores e a cultura dos povos do campo, ao mesmo tempo em que socializa os conhecimentos acumulados na história da humanidade. (IFPA, 2010, p. 24).

Sobre agroecologia e educação do campo destacados no PPP do campus Araújo (2024) enfatiza a importância da convergência entre educação do campo e agroecologia:

Existe uma convergência muito forte né, muito significativa entre agroecologia e educação do campo, ambas partem da realidade, elas rompem com a universalismo que é a ideia de que um conhecimento gerado em um determinado local ele pode ser aplicado nos outros locais né então pelo contrário tanto a educação do campo quanto a agroecologia elas procuram construir conhecimentos locais, ou melhor elas buscam esses conhecimentos localmente constituídos né porque eles sim dialogam com as realidades e ajudam aquelas comunidades a superar seus desafios, suas demandas então isso é um ponto de convergência muito importante.

Diante disso a interrelação desses dois princípios com o foco de atendimento do campus que é atendimento aos povos do campo e suas realidades.

Todos os princípios norteadores têm sua importância e valor. No entanto, o trabalho, antes mesmo de assumir uma dimensão pedagógica, historicamente assume a perspectiva de um elemento articulador de relações humanas, o que o torna essencial para a construção de um processo de formação emancipadora.

Nesse sentido para Novaes (2020)²⁰ o trabalho é educativo, uma agência formativa, sendo ele não apenas um meio de produção, mas também um meio de formação humana, através dele o indivíduo aprende a cooperar com os outros e se torna consciente de seu papel na sociedade.

²⁰ Para ampliar a leitura sobre a escola do trabalho emancipado ler “A contribuição de Nadezhda Krupskaya para a construção dos fundamentos da escola do trabalho emancipado”, autoria de Henrique Tahan Novaes, disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/162/905/2317?inline=1.

De acordo com IFPA (2010), o campus assume o trabalho, a pesquisa e a cultura como princípios educativos, em que o **trabalho como princípio educativo**, permite que o educando aprenda efetivamente ao fazer e, ao fazer, aprenderá. Onde a relação entre trabalho e educação deve ser indissociável na promoção do conhecimento para e pelos povos do campo.

Para Ramos (2007), o trabalho no seu sentido ontológico e histórico tem como perspectiva formar o trabalhador não somente para o trabalho manual, mas que também para sabe pensar sobre o contexto, sua realidade e articular teoria e prática. Isso requer,

uma formação não apenas para cumprir ordens e operar equipamentos, mas também para o domínio da ciência e da técnica que lhes originavam, para a compreensão das tecnologias e da nova organização do trabalho. Pretendia-se contribuir par a superação da tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, tão presente na sociedade e na educação brasileira. (Ciavatta, 2015, p. 66).

A autora expressa o currículo integrado presente no PPP do campus, o qual visa o rompimento com a educação assistencialista e tecnicista (restrita a formação para formar mão de obra para o mercado) e desta dualidade histórica presente no ensino, que separa trabalho manual e trabalho intelectual. Nesta perspectiva o currículo na EPT assume as categorias trabalho, ciência e cultura²¹.

Além disso, outro princípio que se destaca no projeto pedagógico do campus é considerar os povos do campo como trabalhadores e cidadãos, levando em conta os espaços nos quais esses sujeitos estão inseridos. Isso abrange seus contextos, práticas, conhecimentos e ações originais como espaços educativos.

O PPP do campus fundamenta este princípio dos povos do campo como trabalhador e cidadão nas obras de Paulo Freire. Na obra "Pedagogia do Oprimido", Freire desenvolve sua crítica à "educação bancária" e propõe uma pedagogia libertadora, ele destaca a importância da conscientização como um processo de compreensão crítica das estruturas sociais (Freire, 2005). Na obra "Educação como Prática da Liberdade", ele explora a relação entre educação e liberdade, destaca a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdo,

²¹ O trabalho é entendido como produção da existência humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção), a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo, mas que gera tecnologias que podem ser utilizada em prol do bem comum, e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade; (Ramos, 2007).

buscando a formação de sujeitos críticos e ativos na transformação de sua realidade (Freire, 1967). Pressupostos que implicam em reconhecer o valor dos conhecimentos e práticas dos povos do campo, promovendo uma educação que os capacite como cidadãos conscientes e participativos e reconhecer o trabalho como parte integrante de sua identidade promovendo uma educação que valorize suas experiências.

Considerando as experiências e vivências desses sujeitos, o IFPA (2010) reconhece também a cultura como um princípio educativo que contribui para a valorização dos povos do campo, das águas e das florestas, possibilitando a construção de novas relações sociais, rompendo com preconceitos e dinâmicas de exclusão dessas culturas do ambiente escolar.

A **pesquisa** como princípio educativo possibilita aos educandos a desenvolver, compreender, refletir, e interferir em sua realidade a partir da relação com a ciência e outros saberes (científicos e tradicionais), tornando a pesquisa uma estratégia pedagógica de ensino, na perspectiva da indissociabilidade entre os mesmos. Assim propõe o PPP do campus:

Partindo do estudo da realidade imediata e cotidiana e estabelecendo relações com elementos não-cotidianos que impactam sobre a vida dos povos do campo, propomos um processo educativo que possibilite o acesso a diversos saberes (científicos e populares) e uma reflexão sobre questões de diferentes dimensões (políticas, históricas, naturais etc.), que articuladamente contribuem para uma melhor compreensão e aprendizado sobre a cultura e a realidade vivida pelos camponeses, indígenas, etc. criando reais condições de propor ações técnico-profissionais que ajudem a transformar e melhorar tal realidade. (IFPA, 2017, p. 13).

A gestão pública como princípio democrático e de participação é estabelecida no PPP desde a definição dos objetivos específicos do campus, que buscam "garantir uma gestão democrática, por meio do Conselho Gestor na definição das estratégias de atuação institucional, bem como assegurar a participação dos servidores e dos pais na condução das ações do Campus" (IFPA, 2010, p. 23). Isso destaca a importância da descentralização da administração nas decisões e ações fundamentais na política educacional da instituição.

Freire (2002) menciona que os educandos devem ser protagonistas no processo de aprendizagem, onde o conteúdo precisa ser significativo e relevante para suas vidas e vivências. Isso os transforma em verdadeiros sujeitos na construção do conhecimento. Além disso, o educador deve valorizar os saberes dos educandos e se posicionar ao lado deles no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma relação democrática que estimule o pensamento crítico e a construção coletiva.

Freire (2005) destaca a necessidade de respeitar a identidade e os conhecimentos prévios dos educandos. Ele critica a visão bancária da educação, onde eles são vistos como receptores passivos de conhecimento, e propõe uma abordagem mais dialógica e respeitosa.

Na pedagogia freireana, destaca-se o diálogo como papel central. Freire acredita que a comunicação autêntica e o diálogo aberto são essenciais para a construção do conhecimento e a formação de uma consciência crítica (Freire, 1979).

Freire (1987) propõe uma abordagem educacional em que o conhecimento não é imposto de cima para baixo, mas construído coletivamente. Ele enfatiza a importância da participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, fundamentado em Freire, o PPP do campus estabelece princípios como: aprendizagem e conteúdos significativos, respeito ao ser e aos conhecimentos dos educandos, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Assim como a Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá, o projeto político pedagógico do CRMB foi construído com base na pedagogia da alternância, que se fundamenta na vinculação dos conhecimentos com a prática e o cotidiano, por meio da articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade (IFPA, 2010).

No âmbito institucional, o campus adota o conceito de alternância pedagógica, que envolve a intercalação e a integração de diferentes “tempos” de formação, como aulas, estudos, oficinas, pesquisas, visitas técnicas, palestras e seminários, dentre outras. Durante o “Tempo Escola”, os educandos residem no campus em regime de internato, enquanto no “Tempo Comunidade” eles retornam às suas propriedades e comunidades. Durante o período letivo, eles transitam entre espaços-tempos pessoais e coletivos, sendo encorajados a estabelecer conexões entre as situações vivenciadas e a aprendizagem adquirida. Este modelo permite uma abordagem mais integrada e contextualizada da educação, onde os conhecimentos teóricos e práticos se entrelaçam, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e relevante para os educandos.

No que diz respeito ao currículo, o PPP estabelece como princípio teórico-metodológico a relação entre currículo, trabalho e sociedade, conforme o grifo: "O currículo não pode ser visto apenas como uma série ordenada de conteúdos, mas também como todo um conjunto de relações estabelecidas entre sociedade, a produção e o processo educativo" (IFPA, 2010, p. 27).

No desafio da ampliação da Educação do Campo por uma formação qualificada, fez-se necessário ter como princípio teórico-metodológico no PPP do campus a integração entre a educação básica e tecnológica, integração das áreas do conhecimento básico para a apropriação de técnicas e tecnologias de base agroecológica (IFPA, 2010, p. 27 e 28). Essa integração, pressupõe-se uma busca pela transformação social apoiada na integração do conhecimento, que transcende os conceitos fragmentados, gerando condições para a qualidade de vida dos sujeitos.

E nessa busca por superar a fragmentação do conhecimento, baseando-se nos estudos de Edgar Morin (2003), o Projeto Político Pedagógico do campus traz a interdisciplinaridade e multirreferencialidade como princípios teórico-metodológicos na busca de ultrapassar ações isoladas e construir coletivamente o currículo dos cursos. Essa construção é voltada para o saber de diversos olhares dos sujeitos envolvidos, possibilitando assim o que Freire (2002) aponta: que a construção da autonomia parte da consciência crítica do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo, na busca permanente por novos conhecimentos, possibilitando o fazer e refazer prático de um novo mundo.

2.4.2 Políticas institucionais

Baseando-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01/2002 CNE/CEB), considerada um avanço na área de políticas públicas de valorização do sujeito do campo, compreende-se que o campo deixou de ser apenas sinônimo de produção agropecuária e agroindustrial sob o domínio de uma pequena minoria.

Agora, ele é reconhecido como um espaço de diversidade cultural, política, econômica e social.

Tais diretrizes propõem que a identidade da escola do campo seja própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos.

As políticas institucionais do campus, de acordo com seu PPP, fundamentam-se nos princípios da Educação do Campo e da Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Educação Profissional e Tecnológica no CRMB incorpora a concepção de formação omnilateral na busca por desenvolver integralmente o estudante, contemplando não apenas conhecimentos técnicos específicos, mas também

socioemocionais, éticos e cidadãos. Essa abordagem visa formar profissionais mais completos, capazes de enfrentar os desafios complexos presentes nas realidades rurais (IFPA, 2017).

Levando em consideração o déficit de escolas do campo de ensino médio, a política de ensino prioriza a oferta do ensino médio integrado ao técnico, integrando-se à política de pesquisa voltada para as populações do campo. Isso é feito no respeito ao diálogo de saberes, com referência à concepção agroecológica. Além disso, a política de extensão é incorporada como um terceiro pilar, estabelecendo uma inter-relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais dos povos do campo (IFPA, 2017).

Segundo Gomes (2021), o avanço da consolidação da educação do campo, que busca estender o ensino para todos, está embasado em uma trajetória histórica. A oferta de cursos de nível médio, graduação e pós-graduação pelos Institutos Federais está diretamente ligada a esse avanço. No caso do CRMB, a constituição de suas políticas, principalmente as relacionadas ao ensino, considerou os valores, princípios e a concepção desse projeto de campo voltado para atender a todos e todas.

De acordo com o IFPA (2010), as políticas da instituição são orientadas pelas demandas de uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo, visando uma aprendizagem humanizada e a produção de conhecimento científico construído na perspectiva de desenvolvimento sustentável da região sudeste paraense. Nesse contexto, "a pesquisa do CRMB assume três importantes dimensões: a pesquisa como estratégia educativa; a pesquisa aplicada; e a pesquisa acadêmica" (IFPA, 2010, p. 31). A relação entre a alternância pedagógica e a pesquisa é evidenciada no tempo-comunidade, onde os educandos são desafiados a investigar desde seu contexto social até promover inovações tecnológicas em suas comunidades, considerando tanto os conhecimentos técnicos quanto os populares.

Historicamente, um dos maiores **desafios da permanência** dos educandos nas escolas do campo se dá ao fato de residirem em localidades longínquas e da maioria possuir vulnerabilidade socioeconômica e educacional. Diante disso, a proposta de política de ensino do campus, baseando-se nos princípios da pedagogia da alternância, visando a permanência e êxito dos estudantes, apoia-se na qualificação do corpo de servidores e na construção de um currículo que considere a realidade dos sujeitos do campo.

E quando se fala em sujeitos do campo, não podemos separar a demanda da Educação Escolar Indígena e, nesse sentido, o IFPA (2017) descreve que esta educação se vincula aos territórios de modo a construir com os indígenas uma formação ampla, considerando os saberes particulares de cada etnia, na busca pela sustentabilidade e pelo respeito à diversidade.

Partindo então da compreensão das necessidades dos sujeitos do campo para garantir a permanência dos mesmos nos cursos e o acesso a um ensino de qualidade, o campus assume como políticas de assistência estudantil a moradia escolar, com residência estudantil masculina e feminina, com capacidade para 316 educandos; alimentação com 5 refeições diárias, tendo na sua infraestrutura refeitório com cozinha semi-industrial; assistência à saúde com equipe composta por médico, enfermeira, nutricionista, psicólogo, assistente social, técnicos de enfermagem; esporte, cultura, lazer e inclusão digital, contando com quadra poliesportiva, campo de areia para vôlei, campo de futebol, bosque para trilhas ecológicas, instrumentos musicais, laboratório de informática.

Além disso, há concessão de bolsas de iniciação científica, monitoria, apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como o fornecimento de uniformes para aulas teóricas, práticas e atividades esportivas.

Outra política institucional de relevância trata-se da formação continuada de educadores, seja por meio de especialização e aperfeiçoamento disponibilizados ou incentivados pelo IFPA, seja durante os planejamentos semestrais. Essa formação é composta pela formação geral, que envolve o estudo e a reflexão das práticas vivenciadas, abrangendo o ciclo de cada curso, e a formação específica, que consiste no planejamento coletivo do semestre, envolvendo educadores e técnicos. Além disso, também ocorre a formação continuada de planejamento coletivo e individual que antecede cada tempo-espço formativo da alternância pedagógica (IFPA, 2017).

Contudo a pesquisa de Scalabrin e Silva (2023) possibilitou identificar que a rotatividade do quadro de servidores, a descontinuidade da política de formação continuada dos servidores, provocaram o distanciamento da proposta curricular.

2.4.3 Caracterização do público

Considerando que o campus atua na perspectiva da Educação do Campo para atender os povos do campo da região sudeste paraense, o público-alvo, de acordo com o IFPA (2010), são os sujeitos do campo, com prioridade para os jovens.

Tendo em vista o marco territorial a área de abrangência do Campus Marabá Rural corresponde a uma representação geográfica de 14 municípios,²² referenciado na resolução nº 111/2015 CONSUP de 19 de agosto de 2015 (IFPA, 2015c).

De acordo com Costa (2000), esses municípios da região sudeste do Pará uma diversificação nos arranjos produtivos locais conduzida pela agricultura familiar e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, além da delimitação territorial de abrangência do campo, é preciso entender quem são os sujeitos da educação do/no campo. Os povos do campo não são apenas os agricultores familiares. As populações do campo incluem agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e todos que produzem suas condições materiais de existência a partir do meio rural.

Assim, convém ressaltar que, de acordo com IFPA (2017), o funcionamento do Campus deve estar alinhado com o fortalecimento e a consolidação das capacidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos de produção locais e regionais, busca da promoção do desenvolvimento sustentável, incentivando a preservação da biodiversidade na condução de pesquisas práticas com o objetivo de gerar e disseminar conhecimento, com o compromisso de compartilhar as conquistas e benefícios resultantes desse trabalho com a sociedade, com um enfoque na cidadania e inclusão social dos povos do campo.

Perspectiva que reforça o alinhamento entre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão voltada para o atendimento do público-alvo.

²² Região de abrangência do CRMB, nos municípios de Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia (IFPA, 2015c).

2.4.4 Proposta pedagógica

O PPP documento norteador da instituição contém a política educativa do campus e define estratégias pedagógicas que visam atender aos anseios das populações do campo e as especificidades da educação de campo nesta instituição.

A proposta política pedagógica institucional se fundamenta em Paulo Freire, na incorporação da concepção de pesquisa e de extensão, bem como na educação libertadora, problematizadora e dialógica, através dos seguintes princípios pedagógicos:

Desenvolver uma formação escolar contextualizada, pautada pelo princípio da indissociabilidade teoria-prática, assegurando o diálogo entre os saberes científicos e populares e a (re)construção contínua do conhecimento;
 Estimular educadores e estudantes para a realização de atividades pedagógicas voltadas à problematização, pesquisa e estudo interdisciplinar sobre a realidade local, regional, nacional e mundial, focando os agroecossistemas da agricultura familiar e camponesa, suas demandas, desafios e possibilidades;
 Incorporar a diversidade cultural como elemento educativo e provocar a vivência de novas práticas e valores de respeito, solidariedade, cooperação e justiça;
 Provocar estudantes e educadores a se assumirem como sujeitos de conhecimento no exercício da participação ativa, dinâmica e autônoma no processo pedagógico e na vida política e cultural da escola e de suas comunidades;
 Subsidiar a intervenção coletiva e sistemática sobre a realidade e a construção de propostas de ação técnico-profissional voltadas à transformação social e melhoria das condições de vida dos sujeitos em formação e dos povos do campo (IFPA, 2017, p. 39 e 40).

Esses princípios pedagógicos se apoiam na educação do campo considerando o tripé ensino-pesquisa-extensão no intuito de atender especificidades dos povos do campo, seja de acampamentos, assentamentos de reforma agrária, das comunidades rurais ou das aldeias da região sudeste do Pará, a qual caracteriza o campo territorialmente como um espaço/lugar diferente da cidade, o que requer uma educação diferenciada, que leve em consideração a vasta diversidade que os espaços do campo apresentam, desde suas formas de ocupação até seus modos de se relacionar com o meio que ocupam (IFPA, 2010).

Em concordância com Caldart (2008), a Educação do Campo nasce com a concepção de romper com a ideia de que o campo é lugar meramente de fornecer matérias-primas, é necessário respeitar a diversidade dos sujeitos inseridos naquele espaço para construção de uma educação voltada para o povo que trabalha e vive no/do campo, e não nas cidades.

Assim, a proposta pedagógica do campus assume a concepção de educação do campo. Segundo Scalabrin (2011, p. 18):

[...] na expressão do e no campo, em que no campo, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, do campo, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A concepção de Educação do e no Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

Assumindo essa visão, a proposta pedagógica do campus, segundo o IFPA (2017), pretende refletir sobre a aprendizagem, respeitando os modos de vida dos povos do campo. No processo formativo de seus diferentes cursos, organiza-se de maneira a refletir sobre os tempos e espaços formativos, considerando a realidade rural. Por exemplo, são consideradas as experiências e organizações políticas e produtivas das comunidades, bem como as atividades implementadas por grupos de assessoria técnica de agricultores. O objetivo é propor um projeto de desenvolvimento para o campo comprometido com a segurança alimentar, a valorização dos saberes tradicionais e a sustentabilidade da agricultura familiar camponesa na região.

Portanto, os pressupostos e princípios adotados pelo campus têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos sujeitos. Essa abordagem é pautada no envolvimento dos educandos de maneira ativa no diálogo, na cooperação, na solidariedade e na resolução pacífica de conflitos.

Diante disso, para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem significativo com Formação que promova a autonomia intelectual dos sujeitos e reconhece seu papel como protagonistas na transformação de sua realidade o IFPA (2017, p. 40) propõe:

[...] uma formação que promova aos estudantes e educadores a construção de saberes e o desenvolvimento de práticas voltadas à investigação da realidade, análise e reflexão sobre dados de pesquisa, experimentação socioprodutiva e elaboração de sínteses e construção de projetos e ações de intervenção na realidade [...].

Por essa razão a proposta pedagógica do campus pauta a concepção de formação omnilateral, e nessa mesma perspectiva de formação para promoção de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar de forma autônoma na sociedade Ciavatta e Ramos (2012) compreendem que esse processo de ensino-aprendizagem

visa o desenvolvimento integral dos indivíduos, indo além da mera transmissão de conhecimentos técnicos.

Nesse sentido, o PPP propõe o desenvolvimento da “educação integrada à formação profissional e tecnológica contextualizada” (IFPA, 2017, p. 49). Contudo a materialização do currículo integrado é um desafio uma vez que a formação social dos indivíduos advém de fenômenos sociais complexos.

De acordo com o PPP do Campus, a construção de cursos de educação profissional integrados à educação escolar indígena, requer a consideração das perspectivas dos povos indígenas, a fim de que eles possam elaborar seus currículos com base na coletividade. Nesse sentido, o CRMB, por meio do princípio da interculturalidade, desenvolve os projetos de cursos e sua proposta pedagógica para povos indígenas, em colaboração com eles, promovendo o diálogo de saberes. Isso parte das realidades e projetos societários dos povos, enquanto também permite o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados por outras sociedades e culturas humanas (IFPA, 2010).

No que diz respeito aos princípios da pedagogia da alternância, que foi institucionalizada como alternância pedagógica, o PPP do campus organiza seu calendário acadêmico considerando a alternância, a articulação e a integração de diferentes momentos e atividades de formação, chamados de Tempo-Espaço Comunidade e Tempo-Espaço Escola/Acadêmico, sendo que cada curso tem a sua temporalidade definida a partir do público e das distâncias geográficas.

O primeiro momento envolve a vivência, pesquisa, experiência e ressignificação dos conteúdos escolares, bem como dos conhecimentos e práticas tradicionais dos estudantes, no contexto de seus lares e comunidades locais. O segundo momento acontece quando os estudantes participam das atividades na escola no formato de internato, com o propósito de construir conhecimentos científicos para refletir sobre a realidade diagnosticada em suas comunidades (IFPA, 2017).

A proposta pedagógica também se fundamenta na construção do ensino integrado, envolvendo a colaboração entre os educadores responsáveis pela base comum e pela parte técnica/diversificada dos cursos, conforme expresso no documento do IFPA (2017, p. 65):

Áreas da base comum: desenvolver coletivamente a formulação do roteiro de pesquisa do primeiro tempo-comunidade que tem como foco o diagnóstico da história do lugar (as dimensões históricas das populações do campo e o

estudo do Lote); bem como atividades articuladas por área relativas a carga horária referente ao Tempo Comunidade das disciplinas [...] Parte Técnica/Diversificada: desenvolver a formulação dos roteiros de pesquisa/diagnóstico dos tempos-comunidades no decorrer do percurso formativo com foco no diagnóstico do espaço bio-físico do lote (maior centralidade no I ciclo), estudo do agroecossistema de base agroecológico e a sustentabilidade no campo (no II ciclo) e desenvolvimento rural e inovações tecnológicas na agricultura familiar (no III ciclo), bem como a orientação e a sistematização das atividades dos tempos-comunidade nos tempos-escola, por meio da disciplina de Metodologia de Pesquisa e/ou disciplinas afim, e o acompanhamento/orientação nos encontros de orientação materializados nos tempos-comunidade no decorrer do percurso formativo.

Além dessa integração da base comum com a parte técnica no desenvolvimento e aplicação dos diagnósticos nos tempos-espços formativos, considerando os princípios da pedagogia da alternância na educação do campo, a integração das áreas é materializada no tempo comunidade, onde ocorre o acampamento integrado dos docentes para a execução desse espaço formativo por meio de projetos integradores.

As práticas pedagógicas adotadas nos projetos dos cursos do campus primam por dialogar com a experimentação agroecológica, a fim de aplicar conceitos e princípios ecológicos no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis, buscando a soberania alimentar das populações do campo. Essa abordagem acontecerá de forma interdisciplinar ao longo do percurso formativo dos cursos de agropecuária, agroindústria e todos os cursos propostos pelo campus, bem como nas ações de extensão do Campus, com o objetivo de ser realizada também nas propriedades familiares, comunidades, aldeias indígenas e assentamentos de reforma agrária da região (IFPA, 2010).

Sobre essa relação da interdisciplinaridade com a agroecologia Araújo (2024) afirma:

O enfoque interdisciplinar eu diria pouco além transdisciplinar, porque além daquelas disciplinas científicas de se articularem as disciplinas acadêmicas científicas elas também mobilizam as sabedorias tradicionais, então ela possui esse enfoque eu diria inter, multi e transdisciplinar [...].

De acordo com o entrevistado, a interdisciplinaridade em diálogo com as sabedorias tradicionais de experimentação agroecológicas é muito importantes para os cursos da instituição.

Neste sentido, Pires e Novaes (2016) afirmam que a agroecologia pode ser desenvolvida como uma proposta alternativa ao modelo de desenvolvimento rural “convencional” pois busca a otimização do agroecossistema como um todo

possibilitando convergência entre várias disciplinas científicas e ao integrar diferentes áreas do conhecimento promove o diálogo entre saberes científicos e tradicionais.

Outro aspecto importante a destacar sobre a proposta pedagógica do campus é a avaliação do processo formativo, que é estabelecido como contínuo, sistemático e participativo. Isso visa envolver todos os sujeitos envolvidos, incluindo estudantes, servidores e a comunidade, de forma a desempenharem um papel ativo e dinâmico no processo pedagógico e na vida política e cultural da escola e de suas comunidades. Essa avaliação se dá por meio do uso de diferentes ferramentas, como registros no diário de classe, mapas de avaliação, fichas de autoavaliação e portfólio (IFPA, 2017).

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA

Este capítulo traz a contextualização histórica da pedagogia da alternância e reflete sobre a proposta pedagógica presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso técnico em agroindústria. Além disso, aborda a trajetória que levou à criação desse curso no âmbito do IFPA CRMB.

3.1 Contextualização histórica da pedagogia da alternância

Etimologicamente, a palavra "alternância" tem origem no vocabulário latino "alternare", derivada de "alter", que significa "fazer primeiro uma coisa, depois outra". Segundo Nascimento (2005), o termo "alternância" apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos em 1906 com a denominação de "ritmo apropriado", buscando combinar a formação geral com a formação profissional.

A pedagogia da alternância surgiu na **França** no início do século XX, como resposta à necessidade de um ensino capaz de atender as necessidades de vida e produção dos jovens do campo que não via sentido em frequentar a escola, por não ter qualquer relação com a vida no campo. Foi desenvolvida pelo sacerdote francês Abbé Pierre-Joseph Granereau. Filho de agricultores e militante do sindicalismo camponês, Abbé Granereau fundou a primeira Casa Familiar Rural em regime de alternância em 1935. Esse modelo buscava integrar de forma orgânica e pedagógica o ambiente escolar com o extracurricular. O sacerdote dedicou muitos anos de sua vida na luta para criar e aprimorar uma escola rural própria, que oferecesse formação de alta qualidade tanto moral quanto técnica. Seu objetivo era capacitar líderes camponeses capazes de promover o desenvolvimento sustentável nas comunidades rurais (Granereau, 2020).

Segundo Granereau (2020)²³, a situação da educação dos camponeses na França durante o período em que ele iniciou o projeto de educação diferenciada era de completo abandono. O Estado considerava o ambiente rural como ultrapassado e atrasado, oferecendo apenas escolas de baixa qualidade que promoviam os valores urbanos. Isso levava os filhos dos camponeses a serem afastados do campo e incentivados a buscar funções urbanas. O mundo rural estava sendo privado do que

²³ O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância é visto como um diário vivo do sacerdote fundador da pedagogia da alternância.

tinha de melhor em termos de potenciais intelectuais e lideranças. Para os filhos e filhas dos camponeses franceses, havia basicamente duas opções: permanecer nas propriedades de suas famílias, trabalhando duro ao lado de seus pais, ou então se mudarem para as cidades em busca de acesso à educação pública.

No entanto, compreendendo que essa mudança os afastava da realidade familiar rural e da cultura que os cercava até então, resultando frequentemente na dificuldade de retorno à vida rural, Abbé Pierre-Joseph Granereau transformou sua casa paroquial em uma escola em 21 de novembro de 1935. Ele ministrava aulas em período integral durante oito dias consecutivos, em regime de internato, com a ajuda de um educador. Nos outros dias do mês (ou seja, três semanas), os educandos eram enviados de volta para suas casas. Esse modelo adaptava o calendário escolar ao ritmo da atividade agrícola, permitindo que os jovens permanecessem em suas comunidades e continuassem a ajudar suas famílias na lida diária com a terra.

Essa primeira experiência, ainda sem nome, originou-se em 1937 como a *Maison Familiale Rurale* (MFR), ou Casa Familiar Rural (CFR). É importante destacar que o movimento para encontrar alternativas para a continuidade da educação dos jovens trabalhadores rurais após os estudos básicos surgiu em uma pequena e pobre região do sudoeste da França, mais especificamente em Sérignac-Péboudou, perto de Lauzun, na Província de Lot-et-Garonne. Esse movimento foi liderado pela Secção Sindical do Sindicato Central de Iniciativas Rurais (SCIR), formado em sua maioria por democratas cristãos franceses. O presidente da Secção, Jean Peyrat, o secretário, padre Granereau, juntamente com outros agricultores franceses, desempenharam um papel fundamental nesta iniciativa (Granereau, 2020).

Nesse contexto, a pedagogia da alternância surgiu da coletividade e da cooperação entre os agricultores, com o apoio da Igreja Católica por meio do sacerdote Granereau. Ele próprio, filho de trabalhadores rurais, e conhecedor das experiências do meio rural, estava sensível às verdadeiras necessidades da comunidade. Ele tinha fortes vínculos com os sindicatos locais, cooperativas e grupos católicos na França, assim como em outros países, como veremos mais adiante. Esse movimento tinha como objetivo central desenvolver aspectos socioeconômicos por meio da educação.

Essa nova proposta pedagógica, fundamentada em concepções que reconhecem a realidade dos agricultores e agricultoras, é embasada nos relatos do

livro de Lauzun e sistematizada por Nascimento (2005, p. 36 e 37), que destaca cinco principais características:

Primeiro: Responsabilidade familiar na gestão por meio da criação da **Associação** e do Conselho Administrativo onde participam pais e alunos e representantes dos profissionais ligados a agricultura.

Segundo: A **Alternância** entre a vida sócio-profissional (família) e as MFRs (escola) onde o jovem recebe toda a formação.

Terceiro: A experiência de vida coletiva em pequenos grupos a partir do regime de **Internatos**. É uma experiência de responsabilidade social, de prestação de serviços e de manutenção da casa.

Quarto: Formadores que trabalham em equipe, denominados posteriormente de **Monitores**. Atuam de forma coesa com o Conselho Administrativo da Associação.

Quinto: A Pedagogia apropriada e que se adapte a realidade concreta dos agricultores. Na verdade, a pedagogia deve associar a realidade dos educandos/as com a teoria a ser estudada. Para isso, utiliza-se de **instrumentos pedagógicos** apropriados como o Caderno da Propriedade e do Plano de Estudo. Percebe-se aqui a necessidade de um currículo voltado para as realidades específicas dos agricultores/as.

A partir da experiência de Lauzun, surgiram novas iniciativas e estabeleceram-se novas MFRs. De acordo com Nascimento (2005), a expansão das MFRs ocorreu em dois períodos distintos. O primeiro foi de 1935 a 1944, marcado pela implantação das primeiras casas.

Em 1940, já existiam três experiências concretas das Casas Familiares na França, com relações diretas com a Igreja Católica.

O segundo período abrangeu de 1945 a 1960, caracterizado pelo surgimento de uma organização nacional das MFRs. Esse período foi marcado pela crise interna do movimento, durante o qual os pais dos jovens agricultores assumiram cada vez mais responsabilidades que antes eram do Padre Abbé Granereau. Ele administrava o movimento com uma concepção de educação fechada e restrita. O maior envolvimento dos pais e o afastamento do sacerdote resultaram em maior autonomia das MFRs. Até os anos de 1944 e 1945, já existiam cerca de 20 MFRs na França. A partir de 1945, com o afastamento do Padre Granereau, ocorreu uma reestruturação do movimento, resultando em uma nova concepção administrativa e pedagógica.

Nosella (2014) destaca que uma ação importante durante essa reestruturação foi a contratação de técnicos em pedagogia, que começaram a estudar e sistematizar a pedagogia da alternância. Eles utilizaram noções de outras escolas pedagógicas, proporcionando ao movimento um quadro teórico e técnico mais rico e científico, saindo da mera intuição e improvisação (Nosella, 2014, p. 51).

De acordo com Nosella (2014), a maior expansão das Maisons Familiale se deu nesse período, indo de cerca de 30 para 500 unidades. A literatura pedagógica

sobre a experiência também aumentou significativamente. Esse crescimento ocorreu após a crise do movimento com o Padre Granereau.

O autor descreve quatro pontos importantes sobre o modo como o Padre geria o movimento das Casas Familiares, que culminaram em seu afastamento. É importante destacar esses pontos a seguir:

A crise se determinou a partir da pessoa do sacerdote fundador. Do ponto de vista da administração do Movimento, o bom sacerdote, evidentemente, não era um bom administrador. Levava para frente as coisas numa grande desordem. Os agricultores, ao repararem isso, começaram a ter medo das possíveis consequências dessa desordem e a exigir do padre certa disciplina administrativa. Parece que ele, infelizmente, não tinha predisposição para disciplinar-se. Um segundo ponto que agravou a crise foi o fato de o padre fundador não ter sido suficientemente prudente em seu relacionamento político: tinha-se relacionado, talvez demais, com o governo colaboracionista com os alemães e, também por essa razão, era prudente que ele se afastasse um pouco do Movimento. Em terceiro lugar, houve um problema de fundo, talvez o mais importante e merecedor de ser lembrado: na concepção e doutrina da Maison Familiale. O sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País. Este aspecto é importante a ser levantado, porque caracteriza uma “tentação” que ainda hoje se encontra, mesmo aqui na América Latina, isto é, a de realizar uma obra em si, uma escola para os camponeses, uma espécie de “reserva indígena” ou de “redução jesuítica agrícola”. É uma tentação que decorre de uma concepção separatista, isolacionista: já que o sistema geral é mau, é preciso realizar uma “ilha de bem” fora do sistema. (Nosella, 2014, p. 50-51)

Sobre o afastamento de Granereau em 1946, a expansão das MFRs na França e a aprovação legal pelo governo francês em maio de 1968 desses estabelecimentos como locais de formação, Granereau (2020), em seu posfácio, escreveu:

Desde 1946, novamente sozinho na luta, incompreendido pelos meus melhores amigos, com um orçamento cada vez menos equilibrado, mas sempre acompanhado pela minha dedicada governanta, fui em frente para enfrentar um longo e penoso trabalho de enraizamento sem o qual a árvore não existiria e as mais belas florestas desapareceriam num piscar de olho. Apoiando-me no sucesso crescente das Casas Familiares, êxito que demonstrava que eu tinha construído solidamente, já que, mesmo saído o fundador, elas aguentavam e se desenvolviam cada vez mais, como acabei de dizê-lo, pude superar todas as ‘montanhas’ em qualquer canto que estivessem. Em todas as curvas encontrei, aliás, providencialmente colocados, os homens dispostos em compreender-me e ajudar-me em transpor a montanha, sem eles intransponível, a tal ponto que, em 1964, estava pronto para entregar ao Governo o Plano completo de Escola Camponesa, para uma reforma integral do Ensino Público. Ele foi publicado no nº 11 de “Escola Camponesa” (Granereau, 2020, p. 290-291).

A partir da década de 1960, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) se estabeleceram em outros países. Em cada localidade onde

a experiência do uso da pedagogia da alternância foi realizada, foram realizadas adaptações a essa metodologia pedagógica, considerando as especificidades dos locais.

O primeiro país a receber a experiência da pedagogia da alternância foi a **Itália**, onde as *Maison Familiale* passaram a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando para "scuola-famiglia".

No entanto, ao contrário da França, essa abordagem não surgiu de um movimento de agricultores, mas sim de iniciativas de homens políticos apoiados pela Igreja. Isso ocorreu porque, nesse período, o país estava se recuperando após a guerra e buscava reconstruir a sociedade italiana em um contexto de paz. A abordagem escolhida foi a formação e cooperação (Nosella, 2014).

Outro continente de grande relevância no uso da experiência com a pedagogia da alternância é a **África**, onde a formação familiar se diferencia consideravelmente das realidades da América e da Europa. De acordo com Nosella (2014), a situação socioeconômica e política era completamente distinta, não havia predominância da família tradicional (pai, mãe e filhos), mas uma estrutura familiar patriarcal bastante ampla. Além disso, a taxa de escolarização na educação primária era baixa e a prática agrícola existente era extremamente rudimentar.

Nesse contexto africano, a experiência da pedagogia da alternância funcionou como uma forma de extensão rural das comunidades. Monitores estagiavam nesses locais para analisar a realidade e identificar os principais problemas. A partir dessas observações, organizavam-se minicursos e introduziam a formação por alternância aos jovens e adultos.

Na **América Latina**, as experiências das casas familiares foram introduzidas na **Argentina e no Brasil** no mesmo período, na década de 1960, e mantiveram sempre um intenso intercâmbio. Ambos foram **inspirados no modelo italiano**, que por sua vez se baseou no francês, sendo adaptados às características locais.

De acordo com Nascimento (2005) e Nosella (2014), no Brasil, através da fundação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 25 de abril de 1968, surge a primeira experiência de pedagogia da alternância com o nome de Escola Família Agrícola (EFA). Assim como na França e Itália, essa iniciativa surge com a participação de um representante da Igreja, o Padre Humberto Pietogrande, que foi o incentivador do surgimento da Escola Família Agrícola no Espírito Santo, com apoio da sociedade italiana.

O uso da **pedagogia da alternância** surge no Brasil como uma possibilidade para uma educação adaptada às necessidades sociais e históricas dos camponeses, com o propósito de reduzir o êxodo rural, desenvolver o campo e superar as condições de abandono e pobreza existentes. Essa abordagem busca promover uma formação conscientizadora dos jovens e suas famílias, integrada às comunidades em que vivem (Nascimento, 2005).

Assim como na França, no Brasil, o precursor foi o sacerdote Humberto Pietrogrande, que preocupado com a situação socioeconômica do povo do meio rural capixaba, iniciou em 1966 o movimento para criação da Fundação Ítalo-Brasileira pelo Desenvolvimento Religioso, Cultural, Econômico e Social do Estado do Espírito Santo no Brasil. Pietrogrande fundou uma entidade jurídica chamada Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES) e, por meio dela, enviou jovens bolsistas para formação na Itália, com a intenção de que voltassem ao Brasil para promover o desenvolvimento social. Inicialmente, o foco não era especificamente na criação de Escolas-Família. No entanto, após a visita de técnicos italianos ao Brasil, o projeto de promoção social foi se direcionando cada vez mais para a área educacional (Nosella, 2014).

Em meio a uma realidade marcada por uma população rural, mas com um êxodo acelerado, foi inicialmente planejada a criação de três Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação dos jovens do meio rural no **Sul do Espírito Santo**.

Em 1969, essas escolas foram implantadas e deram início às atividades. A primeira delas foi a Escola Família Agrícola de Olivânia, localizada entre os municípios de Anchieta e Alfredo Chaves. Além disso, também foi estabelecida a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul.

Em 1971, surgiu a Escola Família de Campinho, localizada no município de Iconha (Nascimento, 2005 e Nosella, 2014).

Em meio às desigualdades educacionais entre as zonas rural e urbana, tornou-se necessário desenvolver uma proposta educacional específica para o campo, uma alternativa para a Educação do/no/para o campo com métodos que contemplassem as especificidades e necessidades da população que vive no meio rural. Assim, a pedagogia da alternância surge no Brasil como resposta à necessidade da população rural.

Os estudos de Nascimento (2005) descrevem que a pedagogia da alternância no Brasil é adotada com objetivos diferentes por três modelos de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a saber:

- Escolas Famílias Agrícolas (EFAs): Voltada para formação intelectual, a partir do regime seriado (os estudantes são agrupados pelo seu nível de aprendizagem - séries), trabalha tanto ensino fundamental quanto médio e são regularizadas junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE);
- Casas Familiares Rurais (CFRs): Voltada para a formação técnica, a partir do regime de suplência, adota-se o sistema multisseriado;
- Escolas Comunitárias Rurais (ECRs): Possuem como característica diferenciada o fato de serem grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais (igreja católica).

Os princípios básicos desses três modelos de CEFFAs que utilizam a pedagogia da alternância segundo Nascimento (2005) e Nosella (2014) são: responsabilidade dos pais e da comunidade local pelos estabelecimentos de ensino, ou seja, responsabilidade das famílias na gestão da educação por meio de uma Associação de Pais e Alunos, os pais e responsáveis são inseridos na vida escolar, participando desde o acompanhamento dos filhos/as quando estão junto à família até a administração, coordenação e manutenção do estabelecimento escolar.

Nesses modelos ainda conforme os autores citados acima, o currículo é totalmente voltado para a realidade rural em que estão inseridos os educandos, articulando-se os conhecimentos tradicionais adquiridos no trabalho na propriedade rural com conhecimentos técnicos adquiridos no ambiente escolar; alternância de tempos e espaços nas etapas de formação entre a vivência da vida sócio-profissional com suas famílias e o espaço escolar em formato de internatos; uma equipe de formadores/as chamados de monitores/as.

Diante desses princípios que norteiam a pedagogia da alternância, podemos compreender a interação entre todos os sujeitos envolvidos como um exercício de aprendizagem para a formação humana dos estudantes. Isso visa contribuir para a diminuição do êxodo rural, proporcionar o desenvolvimento rural das localidades (comunidades) onde esses estudantes estão inseridos e, principalmente, incentivar a cooperação e a formação de lideranças para o meio rural por meio da educação. A abordagem leva em consideração o contexto em que esses sujeitos vivem, penetrando em suas realidades ao invés de impor modelos predefinidos pelas

idades. O uso da pedagogia da alternância nos possibilita educar no e para os povos do campo, permitindo a consideração das culturas e costumes desses sujeitos. Ela nasceu das necessidades dos agricultores/as, criando alternativas de trabalho e renda numa perspectiva de cooperação.

No estado do **Pará** de acordo com Scalabrin (2008), na década de 1990 na região da transamazônica iniciaram-se estudos e pesquisas sobre experiências internacionais fundamentadas nos princípios da Pedagogia da Alternância na busca de um modelo para educação no meio rural daquela região, e que esse processo organizativo contou com a participação dos movimentos sociais da região, principalmente sindicatos de trabalhadores/as rurais e como consequência resultou na criação da Associação das Casas Familiares Rurais (CFRs) Norte-Nordeste e três associações de CFRs nos municípios de Medicilândia em 1994, Pacajá em 1998 e Uruará em 1999.

Levando em consideração a diversidade brasileira, assim como a pedagogia da alternância se adaptou às diferentes localidades nos outros países, no Brasil ela também se ajustou às particularidades de diferentes estados, sem comprometer os princípios fundamentais que a orientam. Isso torna a pedagogia da alternância uma característica pedagógica relevante para a educação do campo, como veremos na próxima seção.

3.2 Projeto de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar do sudeste do Pará: criação do curso técnico em agroindústria

3.2.1 Origem: Influência dos movimentos sociais

De acordo com IFPA (2017) a educação deve ser construída com base nas percepções e intencionalidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, como protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica. Por isso, no CRMB, a participação, a integração e o diálogo dos representantes dos movimentos sociais têm o Conselho Diretor (CONDIR) como espaço democrático e impulsionador da discussão pela necessidade de ampliação dos cursos na instituição, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável.

O Conselho Diretor (CONDIR) é o órgão consultivo máximo do Campus, representando uma conquista da sociedade civil organizada para garantir sua voz dentro da instituição. Ele é uma forma de participação que envolve os movimentos

sociais, docentes, discentes, técnicos administrativos, pais e egressos nas ações desenvolvidas e na gestão do campus. O CONDIR é concebido para promover o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e sua composição é definida de acordo com o Regimento Interno (IFPA, 2013a, p. 8):

Art. 8º. O Conselho Diretor (CONDIR), órgão superior de deliberação do CRMB, constituído por membros titulares e seus respectivos suplentes, nomeados por portaria do Diretor Geral, terá a seguinte composição:

I - Diretor-geral, como seu presidente;

II - Diretores de ensino, pesquisa, pós-graduação e inovação, extensão e de administração, planejamento e avaliação institucional;

III - Dois representantes dos servidores docentes do quadro permanente, em efetivo exercício, escolhido por seus pares;

IV - Dois representantes dos servidores técnico-administrativos do quadro permanente, em efetivo exercício, escolhido por seus pares;

V - Dois representantes dos discentes, sendo um dos cursos de nível básico e outro dos cursos de nível superior, escolhidos por seus respectivos pares;

VI - Três representantes dos Movimentos Sociais dos Povos do Campo, indicados pelas entidades que atuam no Sudeste Paraense, legalmente credenciadas junto ao CRMB;

VII - Dois representantes dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, de diferentes troncos, escolhidos pelas comunidades indígenas ou outra forma de organização desses povos;

VIII - Dois representantes de egressos do CRMB, sendo um formado no nível básico e outro no nível superior escolhidos em Assembleia de ex-alunos convocada pelo Presidente do Conselho Diretor, exclusivamente para esse fim;

IX - Um representante dos pais de alunos dos cursos de nível médio, indicado pela sua Associação ou em Assembleia convocada pelo Presidente do Conselho Diretor, exclusivamente para esse fim;

X - Um representante do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste Paraense, indicando em reunião plenária desse Fórum.

Partindo dessa composição do Conselho Diretor, podemos associar a participação dos pais dos educandos na gestão participativa do campus.

A existência do CONDIR materializa os princípios da Pedagogia da Alternância, pois de acordo com Nascimento (2005), um dos principais requisitos da Pedagogia da Alternância é a necessidade da participação efetiva e constante da família, assim como a existência da Associação de Pais e Alunos como órgão representativo e jurídico.

Entretanto, no IFPA CRMB, a participação dos pais se dá apenas de maneira representativa a partir de indicações não há uma associação jurídica de pais e alunos.

A gestão da instituição formada por servidores, representantes dos pais e a participação de representantes da sociedade civil no CONDIR é fundamental para garantir uma gestão democrática da instituição, principalmente na articulação para a realização de processos seletivos e na criação ou ampliação de novos cursos.

Isso se torna evidente na segunda reunião ordinária do conselho em 10 de abril de 2013, quando o conselheiro Emmanuel Wambergue²⁴ levantou a discussão sobre a necessidade de diversificar os cursos do campus, visando atender às demandas dos povos do campo em diversas áreas para além da agropecuária. Nesse momento, a representação dos movimentos sociais, representada por Giselda Coelho Pereira²⁵, trouxe a demanda por cursos relacionados ao associativismo e cooperativismo, manejo florestal e agroindústria. Essa participação foi um marco inicial nos debates que levaram à criação do curso técnico em agroindústria (IFPA, 2013b).

Diante do fato da demanda do curso partir do Movimento Sem Terra, a reunião extraordinária do CONDIR em 23 de abril de 2013 foi um momento crucial para envolver os movimentos sociais na construção da proposta desse curso, utilizando a pedagogia da alternância (IFPA, 2013c).

Como parte desse processo de criação do curso, foi estabelecida uma comissão para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso. Essa comissão foi composta pelas conselheiras Rosemeri Scalabrin²⁶ e Izabel Rodrigues Lopes Filha²⁷, representantes do CONDIR. Esse processo foi de grande importância para fortalecer o diálogo entre o campus e a comunidade, especialmente por meio da representação dos movimentos sociais no CONDIR (IFPA, 2013c).

A inclusão de uma conselheira do MST como representante desse processo demonstra o compromisso em garantir que as vozes dos movimentos sociais fossem ouvidas e consideradas na construção do curso.

Isso reflete a abordagem participativa e colaborativa adotada para atender às necessidades reais e específicas dos povos do campo, também alinhada com os princípios da pedagogia da alternância.

²⁴ Emmanuel Wambergue, conhecido como Manu, de origem francesa. Chegou do Sudeste do Pará em 1975, atuou no MEB e na Comissão Pastoral da Terra (CPT) na região. Através da igreja atuou diretamente com os posseiros e com os STRs. Fundou a Cooperativa de Prestação de Serviços (Copserviços) para atuar com Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) na região. Atualmente é membro da executiva do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará e membro do Conselho Diretor (CONDIR) do IFPA- CRMB desde sua fundação.

²⁵ Giselda Coelho Pereira, dirigente da Frente de Produção, Meio Ambiente e Saúde, MST-PA, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB representando esse importante movimento social que esteve presente na conquista do local onde se encontra o campus.

²⁶ Rosemeri Scalabrin, doutora em Educação e com pós-doutorado de Currículo; docente do IFPA, representava a Diretora de Ensino do Campus a época e atualmente está como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

²⁷ Izabel Rodrigues Lopes Filha, 58 anos, agricultora familiar, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-Pará, membro do Conselho Diretor do IFPA.

Em 15 de abril e 18 de novembro de 2014, os representantes do CONDIR continuaram a levantar a demanda sobre o curso de agroindústria. Na primeira reunião, a representante do MST, Giselda Coelho Pereira, trouxe novamente a questão à tona. Na segunda reunião, representante docente, Ribamar Ribeiro Junior²⁸, também trouxe a demanda à discussão. Em ambos os casos, foi informado que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estava em processo de avaliação. Quando os movimentos sociais novamente questionaram a situação da oferta do curso durante uma reunião ordinária do conselho em 10 de setembro de 2015, a direção do campus informou que o PPC estava em fase de finalização e aprovação (IFPA, 2014b; IFPA, 2014c).

O curso de agroindústria teve seu processo de aprovação concretizado em 29 de outubro de 2015, durante a 38ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFPA (CONSUP). A aprovação foi oficializada por meio da Resolução 129/2015 e a emissão do Ato Autorizativo do curso ocorreu por meio da Portaria nº085/2015 (IFPA, 2015d; IFPA, 2015e).

Sobre a influência dos movimentos sociais por meio do Conselho Diretor do campus, podemos destacar a reunião de 27 de maio de 2015. O ponto de pauta abordado foi o concurso público para docentes do IFPA, que não atendia às especificidades do campus. O conselho coletivamente redigiu um ofício à comissão organizadora. Desse documento, é relevante ressaltar a solicitação para a inclusão nas áreas de Ciência e Tecnologia de Alimentos e de Inspeção, Controle de Qualidade e Tecnologia de Produtos de Origem Animal (vagas de docentes que iriam atuar no curso) do conteúdo programático: "Princípio da agroecologia e a transição agroecológica para a agricultura de base familiar" (IFPA, 2015b).

Diante da articulação dos movimentos do campo para a criação do curso técnico em agroindústria, tendo por objetivo atender os sujeitos do campo no contexto da educação do campo, Vieira (2017, p. 39) destaca que "os movimentos sociais do campo vêm influenciando a consolidação da Pedagogia da Alternância no âmbito prático e legal". Dessa forma, esses movimentos estão contribuindo para a transformação e o desenvolvimento contínuo do meio rural.

²⁸ Ribamar Ribeiro Junior, doutor em Antropologia, docente do IFPA, no período representava categoria docente do campus no conselho, atualmente está como coordenador do curso técnico em magistério indígena.

O que impulsionou a representante do MST solicitar a criação do curso técnico em agroindústria foi o fato de que em 04 de fevereiro de 2013 a presidenta Dilma Rousseff ter lançado o Programa Terra Forte²⁹, que iria investir mais de 600 milhões em projetos de agroindústria para os assentamentos de reforma agrária.

Segundo a entrevista de Pereira (2023):

Nossa expectativa que teria um investimento mais massivo do governo federal na época para criação de agroindústrias nos assentamentos [...] no governo da Dilma foi colocado que teria uma lógica mais de desenvolvimento dos assentamentos, estruturação. E foi criado um programa chamado Terra Forte. E a gente acabou fazendo parte e construindo um projeto nessa ideia da gente ter agroindústria. Não só aqui, mas aqui no Tocantins e Maranhão. [...] A primeira expectativa nessa época era de criar um curso que tivesse estudantes que depois de 3, 4 anos, que era o tempo que a gente teria no máximo pra ter projeto aprovado pra instalar a agroindústria, era o tempo que formaria a primeira turma. Nós pensando nessa lógica de que, a partir daí, teria mão de obra também, desses filhos de agricultores se incorporariam nessa unidade.

Podemos observar, através da fala de Giselda Coelho Pereira que o principal impulsionador para demanda do curso foi a expectativa do desenvolvimento de agroindústrias dentro dos assentamentos de reforma agrária e por isso era necessária formação da população desses assentamentos para assumir essas estruturas de processamento de alimentos, assim também abordou Lopes Filha (2023) em sua entrevista corroborando com essa afirmação:

Ainda no governo Dilma, foi criado um programa que era para os assentamentos, o programa Terra forte, para ser feito agroindústrias nos próprios assentamentos. Na esperança de desenvolver melhor, no sentido de qualificar e agregar valor na produção dos assentamentos [...]. Então era fazer aqui um laticínio, como aqui quando a gente recebeu a área, ela tinha 80% de pasto. E o PRONAF A, que os bancos não abrem mão de comprar gado, então nos tinha bastante gado, [...]. E investiram no gado que o banco assina embaixo também. E na época, nós tínhamos bastante leite aqui no assentado. E esse leite é entregue para os laticínios, que vem comprar, 1 hora, o preço está mais ou menos outra hora preço do leite está lá embaixo. E aí a gente discutiu com as famílias que era importante a gente ter um beneficiamento do leite, aqui mesmo. E foi a partir desta demanda que a gente sugeriu, como nós, tem uma escola dentro do assentamento, com bons profissionais, capacidade de formar a gente surgiu essa necessidade da gente propor o curso de agroindústria. E esse curso era da regional amazônica, ele tinha o Pará, Maranhão, Tocantins, região amazônica na Geografia do MST [...] Na intenção desses jovens, estudaram se qualificarem para assumir esses laticínios quando fosse construir nosso, projeto foi para Brasília, infelizmente não conseguimos recurso, né? E, no final das contas, depois acabou com tudo. O golpe, mas essa era a intenção do curso da agroindústria e aí o curso permanece.

²⁹ O programa Terra Forte tinha como objetivo apoiar e promover a agroindustrialização de assentamentos da reforma agrária em todo o país, foi fruto do trabalho de um grupo coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, formado por vários ministérios em diálogo com os movimentos sociais (SECRETARIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS, 2013).

Nessa abordagem, percebe-se que o curso técnico em agroindústria foi demandado na perspectiva de formar jovens filhos de agricultores para atuar no processamento e beneficiamento de matérias primas agropecuárias produzidas em projetos de assentamentos da reforma agrária.

Outro ponto destacado pela entrevistada de Pereira (2023) foi o fato da necessidade que os assentados da reforma agrária possuem de transportar e comercializar seus produtos minimamente processados conforme outro trecho de sua entrevista:

Outra coisa que eu acho que ainda é um desafio, é como tu fazer processamentos mínimos que sejam reconhecidos pela legislação para regulamentar a venda e transporte de produto, porque esse é um problema até hoje. A gente vai levar produtos para Belém. É uma labuta, porque tu vai levar sempre produtos que não está regulamentado, vai transportar e vai atravessar municípios. Tu vai levar para as feiras nacionais de novo, é um problema. Então assim a gente nunca conseguiu. De fato, ter um processo, porque a gente sabe que não é uma decisão só dos meninos de formar e eles vão resolver. O curso não foi criado para resolver os problemas sozinho, mas eles poderiam ser parte de um programa de governo que pudesse avançar nessa linha, né, de regularização dos produtos com processamentos mínimos [...] podendo a gente ter práticas e qualificar esses produtos para comércio.

Diante desse fato, pode-se observar o anseio de que a criação do curso vai proporcionar o desenvolvimento dos assentamentos no que diz respeito a comercialização dos produtos, assim o curso foi demandado na expectativa seja de formação de profissionais para atender as agroindústrias que seriam implantadas nesses locais seja para garantir a regulamentação para transporte dos produtos de processamentos mínimos oriundos da agricultura familiar para comercialização.

Com relação aos fundamentos para criação do curso, Lopes Filha (2023), em entrevista, aponta o princípio da agroecologia como elemento fundamental para o curso técnico em agroindústria levando em consideração o fato do MST trabalhar esse princípio nos cursos que demanda.

Sobre esse fato, Pires e Novaes (2016) indica que o MST assumiu formalmente a agroecologia enquanto matriz sócio produtiva em 2000 durante o seu IV Congresso Nacional, que foi palco de intensos debates e reflexões sobre o futuro da agricultura brasileira, na busca pela desconstrução e negação do modelo produtivo da Revolução Verde, bem como, da necessidade de enfrentamento ao avanço do agronegócio no campo.

A concepção de agroecologia defendida pelo MST transcende definições simplistas que a restringem à preservação ambiental ou à produção orgânica. Para o

movimento, a agroecologia é um paradigma político-econômico e cultural abrangente, capaz de promover uma profunda transformação social no campo brasileiro (Novaes et. al. 2015).

Quanto a utilização da pedagogia da alternância na proposta do curso, os entrevistados afirmaram que não se podia deixar de pensar organizar o curso dessa maneira visto que de acordo com PPP do campus todos os cursos são em alternância pedagógica tendo a educação do campo como base, como afirma Maria Suely Ferreira Gomes (2023), educadora de Educação do Campo do IFPA CRMB, ao comentar sobre como a metodologia da alternância pedagógica foi concebida no curso técnico em agroindústria:

Esse PPP geral esta instituição aqui ele é alternância pedagógica, ou seja, todos os cursos que são discutidos, construídos, concebidos eles são em alternância pedagógica. E o campus é educação do campo, a educação do campo não existe sem alternância pedagógica, e a alternância pedagógica, está dentro dessa concepção da educação.

Observa-se que o termo alternância pedagógico é utilizado para caracterizar que os cursos do campus que possuem temporalidades de tempos-escola e tempos-comunidade que se diferenciam da temporalidade das casas familiares rurais (CFRs) que de 15 dias em cada tempo no decorrer do ano. O IFPA os tempos e espaços de formação variam de acordo com cada curso e seu público, visto que as famílias não dispõem de recurso para o deslocamento dos filhos e o Campus possui limitação de recurso de auxílio transporte.

Se tratando da utilização da pedagogia da alternância no curso Lopes Filha (2023) comenta:

A alternância pedagógica é uma proposta que a gente trabalha muito tempo dentro das áreas do MST [...]. Principalmente porque a gente não quer que a Juventude vai embora de suas casas. Porque no geral, as famílias quer que os filhos estudem pra ser doutor e ganhar dinheiro para melhorar de vida e todo mundo quer, melhorar de vida tem intenção de trabalhar, estudar e trabalhar. Mas no campo também a gente pode melhorar de vida, não necessariamente precisa se formar e trabalhar numa indústria, trabalhar numa grande fábrica, numa uma grande empresa, não é? Então, no seu próprio, lote, você tem como fazer isso, não precisa sair daqui. Então, essa é uma das intenções assim a gente trabalhar alternância pedagógico, porque a relação com escola, relação com a comunidade, relação com a família. Para não perder o vínculo e também fazer o link aí entre os conhecimentos, né? Não só teoria, mas também não só a prática, **conseguir juntar essas duas coisas.**

Observa-se com a entrevista, que de acordo com a dirigente, essa metodologia fortalece o vínculo dos jovens com a terra, uma vez que envolve o educando com seu

local de origem por meio das alternâncias de tempos e espaços e na articulação dos mesmos com suas famílias e comunidades.

Embora se mantenham os princípios teórico-metodológicos da pedagogia da alternância, nos cursos do campus não são utilizados os 18 instrumentos pedagógicos presentes na proposta pedagógica das CFRs, quer dizer, ocorre uma ressignificação da metodologia, a partir de elementos da realidade e da proposta dos Institutos Federais que traz como concepção a formação *omnilateral* articulada aos seguintes princípios: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

3.2.2 Parceria INCRA - Projeto PRONERA

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o principal documento de institucionalização da formação no âmbito da agroindústria, porém outros a ele se agregaram para viabilizar a sua aprovação, tais como: o memorando 023/2014, datado de 27 de fevereiro de 2014, proveniente da Diretoria de Ensino do campus, o qual solicita a constituição do Núcleo Docente Estruturante para a elaboração do PPC do curso de Beneficiamento (Agroindústria) na modalidade subsequente, atendendo à deliberação do CONDIR, com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de formar agricultores que possuíam ensino médio completo (Diretoria de ensino, 2014).

Diante da solicitação oficial de criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia do IFPA CRMB, apenas 1 (um) ano após ocorreu a criação de comissão composta por servidores para construir esse curso, a qual foi estabelecida a Portaria nº 27/2014 – GAB em 10 de março de 2014³⁰ (IFPA, 2014a).

No decorrer desse ano, o PPC foi construído coletivamente envolvendo servidores do CRMB e do INCRA, bem como do MST, de modo que já estava pronto no momento em que os servidores foram nomeados, levando-os a solicitar a inclusão da versão do PPC ao processo instaurado sob o número 23051.022507/2014-28.

O aspecto mais notável é que o curso originou-se de uma demanda genuína de representantes desses sujeitos. Eles reconheceram a necessidade de capacitar

³⁰ Designa os servidores a comporem o NDE a saber: Maria Suely Ferreira Gomes - Coordenadora; William Bruno Silva Araújo, Aline Macedo Neri, Savio Coelho Alves e Samuel Carvalho de Aragão - Membros

os agricultores e filhos de agricultores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Região Sudeste do Pará para se envolverem no processo de beneficiamento de produtos agrícolas. Essa demanda foi trazida à instituição, a qual foi criada por eles após uma árdua batalha e disputa. O curso representa uma conquista significativa para essa comunidade.

O objetivo da primeira versão do PPC era possibilitar o início do curso no 1º semestre de 2015. Entretanto, para viabilizar esse intento, uma análise pedagógica era imprescindível. A fim de emitir um parecer favorável, o documento precisava conter elementos essenciais, tais como: identificação e apresentação que refletissem a forma de oferta do curso, no caso, para a primeira turma, seria subsequente e voltada para a educação do campo, de forma presencial e integral (turnos matutinos e vespertinos), com carga horária compatível.

De acordo com IFPA (2015a), a forma de oferta nesse caso seria de 1220 horas relógio, correspondendo a 1448 horas-aulas, com duração mínima de 01 ano e 06 meses e integralização em até 02 anos; uma justificativa que enfatizasse a importância da oferta do curso para o desenvolvimento da região, tendo em vista a demanda identificada no setor produtivo, que está em consonância com a vocação e capacidade do campus, e principalmente porque foi solicitado pelos povos do campo, no espaço onde eles tiveram voz, demonstrando ser uma demanda social legítima; e objetivos gerais e específicos que estivessem em conformidade com o perfil do curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.

É fundamental ressaltar que o processo de criação do curso foi de grande importância para a instituição, por proporcionar o acesso à formação a jovens e adultos em situação de reforma agrária.

O campus atendeu à demanda do MST e a missão do CRMB presente no PPP do Campus, com a oferta de cursos em diferentes áreas de modo a oportunizar a permanência dos assentados na terra. Assim, o curso foi uma maneira de valorizar a produção dessa população, aprimorar suas práticas, impulsionar o desenvolvimento regional e agregar valor à produção da agricultura familiar.

Após a emissão de um parecer pedagógico favorável, o processo deparou-se com uma inconsistência institucional relacionada ao fato de que o curso não constava

no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³¹ do IFPA, vigência 2014-2018. Nesse momento, já havia transcorrido mais de um ano quando essa discrepância foi identificada em um parecer da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFPA, em 24 de fevereiro de 2015.

Como resultado, o processo foi devolvido ao campus para correções. Uma resposta foi fornecida, solicitando a inclusão do curso, e nesse momento a PROEN emitiu um novo parecer pedagógico em 18 de junho de 2015.

É importante esclarecer, diante desse resgate cronológico do processo, que o PPC foi aprovado e só no momento do processo seletivo, o campus foi questionado sobre o fato do curso não constar no PDI, que demonstra incoerência no discurso da democracia na construção dos cursos a serem ofertados, além de demonstrar uma burocratização institucional com devolução de documentos e tempo excessivo de finalização dos tramites processuais que pode prejudicar a missão de inclusão do IFPA e principalmente do campus em atender às verdadeiras demandas do seu público alvo.

Essas sugestões de ajustes foram implementadas pela equipe do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em 26 de junho do mesmo ano. Posteriormente, o processo retornou à reitoria para uma nova análise, durante a qual foram identificados erros no cálculo da carga horária de tempo comunidade e tempo escola. Foram solicitados ajustes para aumentar ambos os tempos.

Após a conclusão desses ajustes, o processo foi encaminhado para aprovação e emissão de um Ato Autorizativo do curso no Conselho Superior do IFPA em 18 de setembro de 2015. O curso foi aprovado em 29 de outubro do mesmo ano, resultando na emissão da Resolução 129/2015 e da Portaria nº085/2015. Em 21 de dezembro, o campus recebeu a notícia de que a Matriz do Curso estava disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFPA (IFPA, 2015d; IFPA, 2015e).

Durante o processo oficial de criação do curso no IFPA, o campus estava em contínuo diálogo com o INCRA, visando a oferta do curso em parceria por meio do PRONERA. O parecer de aprovação emitido pela Comissão Pedagógica Nacional do

³¹ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento no qual deve constar o Planejamento Estratégico da Instituição no caso dos 18 campi do IFPA para um período mínimo de cinco anos e nele deve constar uma tabela com previsão dos cursos que serão ofertados nesse período bem como forma de oferta, modalidade, quantidade de vagas, número de turma e turno de funcionamento e regime de matrícula dos mesmos.

PRONERA foi datado de 08 de dezembro de 2015, aproximadamente 2 meses após a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no IFPA. Em relação a essa colaboração, é relevante enfatizar a participação da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março - APROTERRA como parceira. A APROTERRA possui responsabilidade nesse acordo, contribuindo para a construção do edital de seleção, a divulgação do processo seletivo, bem como para a elaboração dos relatórios periódicos de avaliação e planejamento do curso.

O parecer emitido pelo PRONERA enfatizou a importância do projeto para a educação do campo nas áreas de reforma agrária, principalmente devido à ampla concentração de assentamentos na região sudeste do Pará, que possuem potencial produtivo diversificado e atividades de agropecuária e extrativismo vegetal.

Essas atividades têm potencial para beneficiamento, visando à agregação de valor para os assentados e agricultores familiares. A qualificação desses sujeitos se torna, portanto, uma necessidade crucial. A oferta do curso visa superar a fragilidade de formação dos jovens e adultos, disponibilizando conhecimentos contextualizados com base em suas experiências prévias. Além disso, é fundamental destacar que o curso técnico em agroindústria preenche uma lacuna vital na região, visto que não havia nenhum curso desse tipo disponível anteriormente.

O projeto do curso estabeleceu princípios, itinerários formativos e estratégias que abrangeram as iniciativas individuais e coletivas sobre a prática de pesquisa na realidade, vivência, situações e relações sociais. Os elementos de interação pedagógica estão presentes na alternância dos tempos educativos na escola e na comunidade. Essa abordagem considera a pesquisa da realidade como um princípio educativo e ponto de partida para o processo de aprendizado.

Essas atividades visaram a promover a cooperação e solidariedade, além englobar avaliação e sistematização de experiências vivenciadas, acompanhadas pela reflexão sobre os saberes construídos pelos sujeitos.

Esses elementos criaram condições para o desenvolvimento de ações técnicas e profissionais que serviram como um fio condutor para mudanças na realidade socioeconômica dos sujeitos.

Um projeto alicerçado na abordagem da alternância pedagógica foi desenvolvido para atender não somente à população de Marabá, mas também aos municípios circundantes da região.

Sobre a abrangência de atendimento do curso a dirigente do MST Lopes Filha (2023) em sua entrevista afirma:

Inclusive os jovens, capacitação dos jovens, e esse curso era para regional amazônica, ele tinha o Pará, Maranhão, Tocantins, região amazônica na Geografia do MST, [...] então o curso era para alunos do Maranhão, Tocantins e Pará vinculado às áreas do MST. Na intenção desses jovens, estudaram se qualificarem para assumir **as agroindústrias a serem instaladas em seus assentamentos**.

Corroborando com a entrevistada acima a educadora de Educação do Campo do IFPA CRMB, Gomes (2023) reafirma a demanda inicial do campus era para qualificar não apenas jovens do Pará, mas também do Maranhão e Tocantins, parte dos assentamentos da região amazônica:

A turma né, veio por uma seleção, inclusive, não só aqui do Pará, mas tivemos também jovens do maranhão, pensando em atender uma demanda na perspectiva de qualificar o beneficiamento de produtos seja aqui seja no Maranhão. E nessa perspectiva, então não foi construído o PPC da primeira turma.

O atendimento de jovens não só da região próxima a Marabá no estado do Pará se tornou possível, porque o campus dispõe de alojamentos para estudantes e 5 refeições por dia, além de laboratórios, biblioteca e toda a infraestrutura necessária, proporcionando aos educandos a oportunidade de conduzir pesquisas e estudos que resgatem os conhecimentos e as experiências dos agricultores. Além disso, o projeto oferece um processo de aprendizagem que não induz ao êxodo rural, uma vez que fomenta uma autonomia intelectual.

Isso resulta na geração de tecnologias adaptadas à realidade desses sujeitos, promovendo vivências compartilhadas. Isso capacita os egressos a se engajarem em transformações sociais, adquirindo acesso ao conhecimento, à ciência e à tecnologia de forma contextualizada em relação às condições de vida das comunidades do campo, especialmente nos assentamentos da região. O projeto piloto se configurava como uma oportunidade para formar jovens como interlocutores qualificados na área agroindustrial. Eles estariam capacitados a atuar profissionalmente de maneira flexível e crítica no contexto regional.

Essa abordagem está alinhada com o que Granereau (2020, p. 13) almejava ao iniciar o movimento da pedagogia da alternância:

Pierre-Joseph Granereau [...] pretendeu justamente criar uma escola camponesa própria, de elevada qualidade moral e técnica, para formar uma nova cepa de dirigentes, chefes, que liderassem o desenvolvimento do território camponês, quebrando a atávica submissão econômica, política, social e cultural à cidade.

A parceria entre o IFPA CRMB e o INCRA caracterizava-se como um acordo de interesse mútuo e colaboração recíproca.

A instituição de ensino fornecia a infraestrutura física e o corpo de servidores para ministrar o curso, direcionado a um público específico atendido pela reforma agrária. Por sua vez, o INCRA contribuía com recursos financeiros para o custeio do curso. Esses recursos abrangiam materiais de consumo e permanentes, além de bolsas destinadas à coordenação geral do curso e à coordenação pedagógica.

Inicialmente, o curso foi oferecido na modalidade subsequente, atendendo a jovens e adultos acampados e assentados de programas de reforma agrária que já possuíam o ensino médio.

3.3 Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria

3.3.1 Princípios pedagógicos

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso técnico em agroindústria apresenta uma proposta de formação profissional baseada em **princípios pedagógicos** específicos fundamentado na **indissociabilidade entre teoria e prática, na interdisciplinaridade, no respeito pela diversidade cultural, na participação ativa dos educandos, na pesquisa e no trabalho como princípios educativos**, com vista a garantir o diálogo entre os saberes científicos e populares, promovendo assim a construção contínua do conhecimento (IFPA, 2015a) . Essa proposta dialoga com a perspectivas da representante do movimento social Giselda Pereira (2023) que demandou o curso:

É nessa busca do que todos os cursos lá **no IFPA CRMB**, eles têm que ser teoria e prática, eu acho que esta é uma referência forte em todos os cursos nossos. [...]. A ideia é não fazer nenhum curso dissociado de uma prática social, não é qualquer prática, é uma prática que tem princípios inclusive nessa ideia de fortalecer a comunidade.

Em relação ao diálogo de saberes de acordo com o educador de agroecologia do IFPA CRMB Araújo (2024) ele foi inserido no PPC também como um princípio agroecológico conforme entrevista:

O diálogo de saberes está presente tanto na proposta do curso, como princípio da agroecologia, porque historicamente de 250, 300 anos pra cá há uma tecnociência que se considera a única ciência válida e com isso acaba provocando uma violência sobre aquelas populações (**povos do campo**), não **consideram** o conhecimento local sobre manejo do solo, manejo do ambiente de uma forma geral e também tem seus saberes relacionados a fabricação de produtos, ao beneficiamento de produtos. Tanto as populações camponesas, quanto as populações indígenas têm suas próprias tecnologias para conservar e transformar aqueles seus produtos, então o outro ponto

seria isso né, os processos formativos que valorizam, que articulam essas sabedorias tradicionais.

Assim podemos observar que desde a concepção do curso pensou-se nessa relação com a comunidade, com os saberes tradicionais em uma ótica de valorização.

De acordo com o PPC do Curso Técnico em Agroindústria Subsequente ao Ensino Médio IFPA (2015a), isso é alcançado por meio do desenvolvimento de uma formação escolar contextualizada, que permite uma abordagem democrática da aprendizagem. Nesse contexto, o educando assume o papel de sujeito no processo de construção do conhecimento, possibilitando a aprendizagem significativa, em que teoria e prática se encontram tanto nas atividades na escola quanto nas atividades desenvolvidas junto a família e/ou a comunidade, portanto são indissociáveis, como defendido por Candau e Lelis (2001, p. 63), em que:

[...] a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável.

Essa abordagem pedagógica parte do pressuposto de que os indivíduos envolvidos nesse processo trazem consigo experiências valiosas, as quais podem enriquecer a educação no curso. Isso possibilita que os estudantes adquiram uma perspectiva única, derivada tanto do conhecimento científico quanto do acúmulo das práticas e da vida cotidiana nas quais estão inseridos.

A integração entre o conhecimento teórico e a experiência prática, quando incorporada a um curso técnico voltado para a formação profissional dos indivíduos, evidencia que a aprendizagem não se dá de maneira passiva, mas sim como um processo ativo, que envolve engajamento e dinamismo por parte de todos os participantes. Esse princípio reconhece que o processo de aprendizagem é mais eficaz quando os conhecimentos teóricos são aplicados na prática, e vice-versa, de forma integrada e interconectada.

Na educação bancária, muitas vezes existe uma separação rígida entre o aprendizado teórico em sala de aula e as aplicações práticas no campo ou em situações do mundo real. No entanto, o princípio da indissociabilidade busca superar essa dicotomia, enfatizando a importância de integrar os aspectos teóricos e práticos do conhecimento. Isso significa que os conceitos aprendidos em sala de aula são aplicados e contextualizados em situações reais, enquanto as experiências práticas no campo são analisadas e fundamentadas por conhecimentos teóricos.

No contexto do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio de acordo com IFPA (2021), a indissociabilidade entre teoria e prática implica que os estudantes não apenas adquirem conhecimento sobre processos agroindustriais de maneira teórica, mas também têm a oportunidade de vivenciar esses processos na prática, seja por meio de estágios, visitas técnicas ou atividades laboratoriais. Isso permite que os educandos entendam a aplicação real dos conceitos aprendidos e desenvolvam competências e habilidades práticas relevantes para o setor agroindustrial.

Além disso, a indissociabilidade também promove uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos, uma vez que os educandos conseguem relacionar o que estão aprendendo com situações concretas. Isso aumenta a motivação e o engajamento dos estudantes, uma vez que eles vêem a relevância direta do conhecimento para suas futuras carreiras.

Em resumo, o princípio da indissociabilidade busca integrar e interligar os aspectos teóricos e práticos da educação, permitindo uma formação mais completa e contextualizada, especialmente em cursos voltados para áreas técnicas e profissionais, como o Curso Técnico em Agroindústria.

A interdisciplinaridade atua como uma ferramenta que viabiliza a identificação e a compreensão da realidade em diferentes escalas: local, regional, nacional e mundial, no contexto do curso. Isso encoraja os indivíduos a enfrentarem os desafios associados aos agroecossistemas das comunidades rurais. Esse processo se baseia na superação das abordagens educativas isoladas, incentivando os sujeitos a se envolverem no desenvolvimento de atividades integradas.

A incorporação dos princípios da indissociabilidade entre teoria e prática, juntamente com a abordagem interdisciplinar no processo pedagógico do curso, cria um ambiente educacional no qual os educandos são incentivados a construir conhecimento para enfrentar as adversidades e os desafios relacionados aos métodos de beneficiamento e processamento de alimentos das comunidades rurais.

A interdisciplinaridade ocorre entre as diversas disciplinas e conteúdo de forma a estabelecer conexões entre eles, juntamente com a participação dos estudantes e da comunidade, que pode promover práticas educativas que resultam em uma formação significativa. Essa abordagem possibilita a articulação de tecnologias com a realidade experimentada pelas comunidades rurais, levando em consideração suas histórias e expectativas relacionadas aos diferentes processos.

O princípio da interdisciplinaridade refere-se à abordagem educacional que busca integrar diferentes disciplinas e áreas de conhecimento para promover uma compreensão mais completa e abrangente dos fenômenos e problemas estudados. Em vez de se concentrar apenas em uma disciplina isolada, a interdisciplinaridade incentiva a colaboração e a interação entre diferentes campos do saber, enriquecendo a perspectiva dos estudantes e permitindo uma abordagem mais holística das questões.

Segundo Ramos (2007, p. 2), a interdisciplinaridade emerge como meio de superação da fragmentação do conhecimento disciplinar e, também, visa “a formação humana, a partir da integração de todas as dimensões da vida e do processo formativo”.

No que diz respeito ao Curso Técnico em Agroindústria, a interdisciplinaridade envolveria a conexão de conceitos e métodos de diversas áreas relacionadas, como agronomia, tecnologia de alimentos, gestão, química, biologia, entre outras. Por exemplo, ao abordar a produção de alimentos na agroindústria, os estudantes não apenas explorariam as práticas de processamento, mas também considerariam as implicações econômicas, os aspectos ambientais, as regulamentações governamentais e as tecnologias envolvidas.

Essa intencionalidade da interdisciplinaridade também estava presente na demanda de criação do curso conforme entrevista de Pereira (2023):

Acho que a intencionalidade de que o conhecimento nessa perspectiva do curso de agroindústria, ele pode e deve ser parte de um processo de agroindustrialização que os assentamentos devem ter, mas não é algo isolado.

Diante disso, percebe-se a importância da interdisciplinaridade, de não abordar o processamento de alimentos de forma isolada, e sim integrada as diversas áreas que possibilitaram os estudantes a desenvolverem autonomia nos processos, algo que vai para além do aspecto tecnicista.

A interdisciplinaridade também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, uma vez que os estudantes são incentivados a integrar diferentes perspectivas para encontrar soluções inovadoras. Além disso, essa abordagem ajuda a superar a fragmentação do conhecimento, tornando-o mais aplicável à vida real e às situações complexas que os profissionais enfrentam.

A colaboração entre educadores de diferentes disciplinas também é essencial na interdisciplinaridade. Os educadores trabalham em conjunto para projetar currículos e atividades que incorporem elementos de várias áreas, proporcionando aos educandos uma visão mais ampla e integrada do assunto.

Dessa forma, o princípio da interdisciplinaridade promove uma educação mais abrangente, holística e contextualizada, ao conectar conhecimentos e perspectivas de diferentes disciplinas. No contexto do Curso Técnico em Agroindústria, a interdisciplinaridade enriquece a formação dos educandos, capacitando-os a abordar os desafios do setor com uma compreensão mais profunda.

A inclusão da diversidade cultural como um elemento educacional provoca a emergência de novas práticas e valores, como solidariedade, cooperação e justiça. Isso por sua vez estimula os indivíduos a se envolverem no exercício da participação ativa na vida política e cultural tanto da instituição quanto de suas comunidades:

Partindo do estudo da realidade imediata e cotidiana e estabelecendo relações com elementos não cotidianos que impactam sobre a vida dos povos do campo, propomos um processo educativo que possibilite o acesso a diversos saberes (científicos e populares) e uma reflexão sobre questões de diversas dimensões (políticas, históricas, naturais, etc.), que articuladamente possam contribuir para uma melhor compreensão e aprendizado sobre a cultura e a realidade vivida pelos camponeses localmente, criando reais condições de propor ações técnico profissionais que ajudem a transformar e melhorar tal realidade. (IFPA, 2021, p. 62).

O princípio da diversidade cultural, faz referência à valorização e respeito pela multiplicidade de culturas, saberes e modos de vida presentes nas comunidades rurais e agrícolas. Ele reconhece que as populações do campo possuem diferentes identidades culturais, tradições, costumes e formas de conhecimento que devem ser reconhecidos, respeitados e integrados.

No âmbito do Curso Técnico em Agroindústria, a promoção da diversidade cultural implica em considerar as diversas formas de conhecimento tradicional e local que as comunidades rurais possuem em relação à produção agroindustrial. Isso envolve reconhecer os métodos de cultivo, técnicas de processamento de alimentos, práticas sustentáveis e formas de manejo que foram transmitidas ao longo de gerações. Valorizar esses conhecimentos é fundamental para uma abordagem mais eficaz e contextualizada da formação, bem como para a preservação da riqueza cultural dessas comunidades.

A integração da diversidade cultural no ensino técnico em agroindústria não apenas contribui para o respeito às tradições locais, mas também enriquece a

formação dos educandos ao expô-los a diferentes perspectivas e soluções para os desafios enfrentados no campo. Ao compreender as práticas agrícolas e agroindustriais de maneira culturalmente sensível, os educandos estão mais preparados para atender às necessidades das comunidades rurais e promover o desenvolvimento sustentável.

Além disso, a incorporação da diversidade cultural na educação também contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor. Isso ajuda os estudantes a desenvolverem empatia, comunicação intercultural e resolução de conflitos.

Assim, o princípio da diversidade cultural no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio reconhece a importância de valorizar as diferentes identidades culturais e saberes das comunidades rurais, integrando-as na formação técnica. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo (IFPA, 2021).

O princípio da participação ativa dos educandos, presente no PPC, refere-se à promoção de um ambiente educacional que encoraja os estudantes a serem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Isso significa que os educandos não são apenas receptores passivos de informações, mas também são incentivados a se envolverem de maneira ativa, crítica e colaborativa na construção do conhecimento (IFPA, 2021).

Nesse contexto, a participação ativa dos educandos envolve diversas práticas educativas que os estimulam a contribuir de forma significativa para o aprendizado. Isso pode incluir:

- ❖ **Diálogo e Discussão:** Os educandos são incentivados a participar de discussões em sala de aula, compartilhar ideias, fazer perguntas e expressar opiniões. O diálogo entre eles e o educador promove a troca de conhecimento e perspectivas, enriquecendo o aprendizado.
- ❖ **Trabalho em Grupo:** Atividades em grupo incentivam a colaboração entre os educandos. Eles podem explorar problemas, discutir soluções e compartilhar responsabilidades.
- ❖ **Apresentações e Projetos:** Proporcionar aos educandos a oportunidade de apresentar projetos individuais ou em grupo permite que eles aprofundem seu entendimento sobre tópicos específicos e desenvolvam a comunicação.

- ❖ **Aprendizado Baseado em Problemas:** Abordar situações e desafios reais relacionados à agroindústria permite que os educandos apliquem o conhecimento teórico para resolver problemas práticos, tornando a aprendizagem mais relevante e envolvente.
- ❖ **Tomada de Decisão:** Envolver os educandos em decisões relacionadas ao curso ou a projetos acadêmicos lhes dá um senso de responsabilidade e autonomia em seu próprio aprendizado.
- ❖ **Atividades Práticas:** A participação ativa também envolve a realização de atividades práticas e experimentos, onde os educandos podem vivenciar diretamente os conceitos teóricos.

A promoção da participação ativa dos educandos não apenas torna o aprendizado mais envolvente e dinâmico, mas também desenvolve o pensamento crítico, solução de problemas, comunicação e colaboração. Os estudantes se tornam mais responsáveis por sua própria aprendizagem e estão melhor preparados para enfrentar desafios do mundo real após a conclusão do curso.

Resumindo, o princípio da participação ativa no PPC enfatiza a importância de envolver os estudantes como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, proporcionando-lhes um papel ativo na construção do conhecimento.

Conforme delineado no Projeto Pedagógico do Curso, a adoção da pesquisa e do trabalho como princípios educativos introduz "a realidade como elemento mediador de processos educativos críticos-criativos" (IFPA, 2021, p. 62).

Isso propicia a construção do conhecimento por meio da interação com a ciência e outros saberes, estabelecendo-se como um princípio de significativa importância no desenvolvimento da estrutura curricular:

Propomos uma formação que promova aos estudantes e educadores a construção de saberes e o desenvolvimento de práticas voltado à investigação da realidade, análise e reflexão sobre dados de pesquisa, experimentação sócio-produtiva e elaboração de sínteses e construção de projetos. (IFPA, 2021, p. 62 e 63).

Assim a pesquisa e o trabalho desempenham um papel fundamental no fomento de um processo de aprendizagem que incentiva e facilita tanto os educadores quanto os educandos a assumirem o papel de sujeitos históricos, engajados na construção de novos conhecimentos.

De acordo com a coordenadora do primeiro NDE do curso Maria Suely Ferreira Gomes (2023), educadora de Educação do Campo do IFPA CRMB, em entrevista, três fundamentos estavam muito presentes quando o PPC foi concebido e construído:

O curso de agroindústria também tem que pensar o trabalho como princípio educativo, que esse jovem ele precisa estudar, se aprofundar pensando no mundo do trabalho [...]. Então um dos pilares dos fundamentos é trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio educativo que você vai pegar também lá no PPP, então dentro do PPP a agroecologia como princípio educativo, principalmente isso, o curso da agroindústria tem uma grande responsabilidade a partir desses pilares desses fundamentos porque ele vai discutir, vai estudar, vai aprofundar sobre os alimentos, sobre beneficiamento desses alimentos, sobre alimentação.

Neste sentido é importante ressaltar que a pesquisa e o trabalho proporcionam autonomia aos estudantes, permitindo-lhes compreender e impulsionar a transformação de sua realidade local com foco no desenvolvimento regional através das práticas agroindustriais. Além disso, esses elementos contribuem para a mudança de perspectiva dos educandos, auxiliando-os na superação de uma visão individualista.

O incentivo da prática da pesquisa e trabalho enfatiza a importância de promover uma abordagem de ensino que motive os educandos a se engajarem ativamente na busca por conhecimento, por meio da pesquisa e da aplicação prática do que aprendem.

A prática da pesquisa envolve estimular os educandos a investigarem questões relevantes no campo da agroindústria. Isso pode incluir a realização de estudos de caso, coleta de dados, análises de mercado, identificação de problemas específicos da indústria e busca por soluções inovadoras. Eles são encorajados a explorar informações, analisar dados, contribuindo para a construção de um entendimento mais profundo dos tópicos estudados.

Por outro lado, a prática do trabalho educativo enfatiza a aplicação prática do conhecimento adquirido. Os educandos têm a oportunidade de se envolverem em atividades práticas relacionadas à agroindústria, como projetos de produção, experimentos em laboratório, simulações de processos industriais, entre outros. Através dessas atividades, os mesmos aprendem a aplicar os conceitos teóricos na prática, ganhando experiência valiosa.

As práticas desses princípios educativos também contribuem para o desenvolvimento do pensamento analítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação eficaz.

Portanto, o princípio da pesquisa e do trabalho reforça a importância de uma abordagem educacional dinâmica e hands-on, onde os educandos são incentivados a explorar, questionar, investigar e aplicar o conhecimento em um contexto real, contribuindo para uma formação mais sólida e pronta para os desafios da agroindústria.

Podemos notar a proposta de proporcionar uma educação distintiva no curso técnico em agroindústria ao observarmos que os estudantes são instigados a reconhecer o valor das culturas e tradições das comunidades rurais. Essa abordagem considera que a diversidade alimentar está intrinsecamente relacionada aos hábitos, necessidades, métodos e tecnologias de cultivo, manejo, coleta, armazenamento, beneficiamento e processamento dos alimentos em cada comunidade.

3.3.2 Percurso formativo

O percurso formativo do Curso Técnico em Agroindústria, oferecido na modalidade subsequente, foi meticulosamente organizado em três semestres, seguindo uma abordagem fundamental de alternância pedagógica. Essa estrutura permite que os educandos experimentem distintos estágios de aprendizado, abrangendo diversas áreas de conhecimento e práticas relacionadas à agroindústria.

De acordo com IFPA (2015a) o trajeto formativo foi segmentado em três etapas distintas, cada uma com um foco específico:

- ❖ Primeiro Semestre - Base Diversificada - O percurso formativo iniciou-se com uma base diversificada, estabelecendo os alicerces para a jornada educacional dos educandos. Durante esse período, os estudantes foram apresentados a temas amplos e fundamentais que transcendem as especificidades técnicas da agroindústria. Nessa fase, o foco estava em cultivar uma compreensão mais profunda sobre questões de cunho ético, promover a conscientização sobre a importância da diversidade cultural e explorar políticas inclusivas. A abordagem dessa etapa pode ter englobado tópicos como a equidade, a justiça social e os desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Ao desenvolver uma compreensão sobre questões sociais e éticas, os educandos foram preparados para se tornarem profissionais conscientes e atentos às implicações mais amplas de suas atividades no setor agroindustrial (IFPA, 2015a).

- ❖ Segundo Semestre – O foco está no Núcleo Politécnico (Produtos de Origem Animal), onde é direcionado especificamente para a tecnologia relacionada aos produtos de origem animal. Durante essa etapa, os educandos mergulham profundamente nos processos intrincados de produção, processamento e tecnologia aplicados a produtos derivados de animais. Os tópicos abordados incluem a compreensão detalhada da inspeção sanitária, garantindo a qualidade dos produtos, assegurando a segurança alimentar e a criação de produtos inovadores derivados de fontes animais. Os educandos podem ter a oportunidade de vivenciar situações práticas que envolvem a transformação de matérias-primas em produtos finais, adquirindo conhecimentos valiosos em manipulação de alimentos, controle de qualidade e gerenciamento de processos (IFPA, 2015a).
- ❖ Terceiro Semestre - Há continuidade ao Núcleo Politécnico, mas com um direcionamento para a tecnologia dos produtos de origem vegetal. Isso envolve o estudo dos processos relativos à produção, processamento e tecnologia dos produtos originados de plantas. Além disso, nessa etapa, é incorporado um período de estágio, oferecendo aos educandos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em um ambiente de trabalho real. Esse estágio representa uma valiosa chance de obter experiência prática e solidificar os aprendizados teóricos (IFPA, 2015a).

O modelo de alternância pedagógica mencionado no documento sugere que houve uma intercalação entre períodos de aprendizado teórico em sala de aula e períodos de aplicação prática ou estágios. Essa abordagem é particularmente benéfica em cursos técnicos, pois permite que os educandos não apenas adquiram conhecimento teórico, mas também o apliquem em situações do mundo real.

Além dos aspectos técnicos, o curso também abordou temas cruciais para a formação cidadã e conscientização dos estudantes, como ética, diversidade, inclusão social e políticas de inclusão (IFPA 2015a). Esses elementos são fundamentais para equipar os educandos não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com uma compreensão crítica do mundo e a capacidade de serem agentes de transformação social.

O percurso formativo do Curso Técnico em Agroindústria Subsequente ao Ensino Médio foi estruturado para abranger um espectro completo de aprendizado, desde uma base diversificada até a aplicação prática em estágios, englobando

tecnologias voltadas tanto para produtos de origem animal quanto vegetal. Essa abordagem de alternância pedagógica visa fornecer aos educandos uma formação sólida, prática e alinhada com as demandas do setor agroindustrial, enriquecida por elementos cruciais de formação cidadã e ética.

O CTAI ofertado na modalidade subsequente é organizado em três semestres, abrangendo um percurso formativo que compreenda os seguintes estágios: No primeiro semestre, o enfoque era na Base Diversificada - com destaque para políticas de inclusão; no segundo semestre, ocorria o Núcleo Politécnico - focando na tecnologia de produtos de origem animal; e no terceiro semestre, também no Núcleo Politécnico - enfocando a tecnologia de produtos de origem vegetal e incluindo um período de estágio. Esse modelo respeitava a abordagem da alternância pedagógica, conforme detalhado no documento do IFPA (2015a, p. 16):

O curso tem caráter regular e será ofertado em regime de alternância pedagógica composto por tempos e espaços formativos na escola e na comunidade, sendo que o tempo escola funciona em regime de internato, em que os estudantes permanecem por cerca de 30 dias na escola estudando no período matutino, vespertino e noturno com carga horária diária de até 10 horas e o restante do semestre nos lotes, de modo que a carga horária de cada tempo escola será de cerca de 300 horas por tempo escola. As Etapas do Tempo Escola correspondem a 70% da carga horária total da formação do estudante na escola e 30% de atividades a serem realizadas pelos estudantes no tempo comunidade, momento em que realizam atividades de pesquisa, estudos e experimentação nos lotes e /ou comunidade, ou seja, 1/3 do processo de formação será dedicado às atividades desenvolvidas no tempo espaço comunidade e os outros 2/3 em tempo espaço escola, de modo que a carga horária dos tempos comunidade é materializada com estratégias de acompanhamento pelos professores da área técnica do Campus Rural de Marabá.

Neste sentido observa-se que quando ofertado na modalidade subsequente o curso incorpora a alternância pedagógica ajustando o percurso formativo de modo a atender as especificidades dos componentes curriculares e a realidade dos estudantes.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio de acordo com IFPA (2021) está organizado de forma abrangente, visando a formação integral dos estudantes por meio de três Ciclos, cada um estruturado em torno de Eixos Temáticos específicos. Essa estrutura tem como objetivo proporcionar uma educação contextualizada, voltada para as demandas das populações rurais e a realidade da agroindústria. Os Eixos Temáticos são:

- ❖ Ciclo 1 - Dimensões históricas das populações do campo e o estudo de produção/processo no Lote/Comunidade: No primeiro ciclo, o enfoque é

aprofundar a compreensão das dimensões históricas e sociais das populações rurais. Os estudantes são incentivados a investigar a trajetória histórica e cultural das comunidades rurais, entendendo suas origens, desafios e conquistas. Além disso, neste ciclo, os estudantes realizam estudos sobre os processos de produção em lotes ou comunidades, explorando a forma como as práticas agrícolas e agroindustriais são conduzidas localmente. A ideia é que eles compreendam as particularidades e os métodos empregados, enriquecendo o conhecimento técnico com uma perspectiva local (IFPA, 2021).

- ❖ Ciclo 2 - O estudo dos produtos e processos da comunidade, com aprofundamento do conhecimento e domínio das técnicas e tecnologias: O segundo ciclo expande o entendimento adquirido no ciclo anterior. Aqui, os estudantes mergulham mais profundamente na análise dos produtos e processos específicos da comunidade. Isso envolve um aprofundamento técnico e tecnológico, permitindo que eles dominem as técnicas empregadas na agroindústria local. Ao estudar em detalhes os produtos e processos, os educandos adquirem uma compreensão mais sólida das melhores práticas, inovações e desafios enfrentados pela comunidade em sua atividade agroindustrial (IFPA, 2021).
- ❖ Ciclo 3 - Desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar, considerando também a alternância pedagógica: No terceiro ciclo, a ênfase recai sobre o desenvolvimento rural sustentável e as possibilidades de inovação tecnológica na agricultura familiar. Os estudantes exploram maneiras de aprimorar as práticas tradicionais por meio de tecnologias modernas e métodos inovadores, visando a otimização dos processos de produção e o fortalecimento da agricultura familiar. Além disso, a alternância pedagógica continua a ser uma abordagem essencial nesse ciclo, permitindo que os educandos apliquem o aprendizado em contextos reais e, assim, integrem teoria e prática (IFPA, 2021).

No curso integrado, os estudantes experimentam duas formas de aprendizado: o “tempo-escola”, que corresponde a cerca de 60 dias, que tem uma carga horária de até 9 horas/aulas, correspondendo a 80% da carga horária de formação, e o “tempo-comunidade”, que corresponde a cerca de 20 dias, desenvolvendo atividades de pesquisa, estudos e experimentação nos lotes e/ou comunidade, correspondendo a 20% da carga total do curso (IFPA, 2021).

Durante o tempo-escola, os educandos participam de atividades teóricas e práticas nas instalações da instituição, onde podem aprofundar seus conhecimentos e interagir com os educadores e colegas. Já no tempo-comunidade, os estudantes se envolvem diretamente com as atividades da comunidade ou lote, aplicando o aprendizado adquirido em situações do mundo real.

Essa estrutura de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade tem como expectativa permitir que os estudantes tenham uma formação mais holística, combinando conhecimento acadêmico com aplicação prática e experiência no campo. A abordagem dos Eixos Temáticos fornece uma estrutura clara que guia o aprendizado, garantindo que os educandos adquiram uma compreensão profunda da agroindústria, desde suas raízes históricas até as mais recentes inovações tecnológicas.

Dessa maneira, o PPC do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio é concebido para oferecer uma formação robusta, alinhada com as necessidades das populações rurais e do setor agroindustrial. Através dos três Ciclos e dos Eixos Temáticos, os educandos são capacitados a se tornarem profissionais preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, que possibilita a contribuição deles para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e da agroindústria da região.

Para a integralização e efetivação da alternância pedagógica, o IFPA (2021, p. 11 e 12) descreve estratégias que envolvem os educadores tanto do núcleo comum quanto do núcleo politécnico durante o período de tempo-comunidade, conforme expresso abaixo:

Áreas do núcleo comum: desenvolver coletivamente a formulação do roteiro de pesquisa do primeiro tempo-comunidade que tem como foco o diagnóstico da história do lugar (as dimensões históricas das populações do campo e o estudo do Lote); bem como atividades articuladas por área relativas aos 20% da carga horária das disciplinas referentes aos tempos-comunidade, de modo a proporcionar ao aluno estudos de aprofundamento teórico, articulados a avaliação paralela em cada semestre. **OBSERVAÇÃO:** No caso específico da área de Ciências da Natureza a Matemática essas atividades, via de regra, estarão mais articuladas as atividades de pesquisa e experimentação da área das Ciências Agrárias, por possuir uma relação direta entre as duas áreas. Porém, quando não houver essa articulação direta, segue a mesma orientação das demais áreas do núcleo comum.

Núcleo Politécnico e/ou Ciência da Natureza/Matemática: desenvolver a formulação dos roteiros de pesquisa/diagnóstico dos tempos-comunidades no decorrer do percurso formativo com foco no diagnóstico da produção/processo do lote/comunidade (maior centralidade no I ciclo), melhoria da produção/processo (no II ciclo), desenvolvimento e inovações tecnológicas no mundo do trabalho (no III ciclo), bem como a orientação das atividades dos tempos-comunidade nos tempos-escola, por meio da

disciplina Projeto Integrador, e o acompanhamento, sistematização e socialização nos encontros materializados nos tempos-comunidade no decorrer do percurso formativo. O roteiro será elaborado pela comissão do TC, Diretorias de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e, posteriormente, socializada com os demais professores que atuam no curso.

A formação nos Tempos-Comunidade se organiza através de um processo de escolarização que se faça como momento de reflexão sobre a vida na família/comunidade, a produção e a realidade social mais ampla. Nesse momento, os sujeitos poderão se apropriar dos conteúdos científicos, como instrumentos que lhes permitam compreender e modificar a realidade (local, micro e macro, cotidiana e não cotidiana) de forma crítica e criativa.

Essa estratégia de envolver os educadores das disciplinas da base comum com os da base técnica evidencia a utilização da interdisciplinaridade no percurso formativo. Nesse contexto, os docentes precisam compartilhar seus conteúdos e planejamentos individuais para a construção coletiva de roteiros e atividades. Essa abordagem busca atender às realidades de cada estudante e tem como objetivo estimulá-los a refletir sobre suas próprias produções.

A integração e participação ativa na formação do educando, nos diferentes tempos e espaços, não se restringem apenas aos docentes, mas também envolvem os técnicos administrativos e gestores do campus. Isso possibilita a construção de um processo de ensino-aprendizagem sistematizado, superando a fragmentação e permitindo uma formação crítica e reflexiva.

Assim, podemos associar a alternância pedagógica estruturada no PPC com a visão de Nascimento (2005) sobre a Pedagogia da Alternância ao afirmar que o aspecto mais comum que caracteriza essa metodologia é a busca constante da sistematização entre os conceitos e a prática, com a participação efetiva dos "monitores", nesse caso os docentes do campus, no período em que os estudantes estão em suas comunidades. O objetivo é incentivar os estudantes a ressignificar os conteúdos escolares por meio do diálogo com os saberes populares e as práticas de vida. Dessa forma, os diagnósticos realizados no percurso formativo trazem demandas verdadeiras dos processos produtivos, oportunizando aprofundamentos e aperfeiçoamentos necessários pela área técnica.

Esse formato de percurso formativo propicia uma formação vivenciada com processos de discussões, debates e participação coletiva dos sujeitos. Os eixos temáticos explorados no percurso formativo dos estudantes oferecem uma maior integração dos mesmos com a realidade local. Ao iniciar no primeiro ano com estudo histórico das populações do campo, permite ao educando se aproximar das memórias e momentos relevantes que contribuíram para a produção daquele(s) produto(s),

compreendendo como chegaram à forma como se apresentam atualmente naquela comunidade. Isso favorece o aprofundamento que será realizado no segundo ciclo e leva ao objetivo não só do curso, mas também da alternância pedagógica, que é a construção do desenvolvimento rural. Diante disso, podemos perceber que a pedagogia da alternância não se adapta apenas às especificidades do local onde é desenvolvida, mas também ao curso e ao tipo de formação que se deseja ofertar aos povos do campo. Isso ocorre de modo a considerar a diversidade da educação do campo em suas áreas mais dinâmicas.

3.3.2 Itinerário pedagógico: Integração dos saberes - Alternância Pedagógica

A construção do itinerário pedagógico do curso teve como referência os instrumentos utilizados na pedagogia da alternância, que chamamos de alternância pedagógica por estruturar o percurso formativo em alternância entre tempos, espaços e práticas pedagógicas, de modo a integrar o processo de formação. Abaixo, descrevo os elementos apresentados no Projeto Pedagógico do Curso:

- ❖ **Tempo-Escola:** Tem como objetivo proporcionar uma formação em tempo integral, o Tempo-Escola é caracterizado pelo afastamento do contexto domiciliar e da origem do discente. Durante esse período, o educando permanece na instituição em regime de internato, interagindo com colegas e servidores em aulas teóricas e práticas. Isso ocorre no âmbito da experimentação produtiva agroindustrial, envolvendo atividades de ensino e práticas de gestão de ambientes coletivos nas Unidades Integradas de Ensino Pesquisa Extensão (UNIEPEs) presentes no campus. Isso estimula o desenvolvimento do trabalho como atividade educativa. Devido à possibilidade de alojamento, o Tempo-Escola oferece maior foco nos estudos e aprimoramento das relações interpessoais entre os diversos sujeitos que compartilham o mesmo espaço. O conceito de "Tempo-Escola" é um componente fundamental no itinerário pedagógico do curso Técnico em Agroindústria, que se baseia na abordagem da alternância pedagógica. O termo refere-se ao período em que os educandos participam das atividades educacionais dentro das instalações da instituição de ensino, ou seja, na escola propriamente dita. Durante o Tempo-Escola, eles se envolvem em uma variedade de atividades educacionais, incluindo aulas teóricas, práticas

laboratoriais, discussões em grupo e simulações. Essa fase tem como objetivo aprofundar o conhecimento técnico dos educandos, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão sólida dos fundamentos teóricos relacionados à agroindústria. Nesse período, eles têm acesso a recursos educativos, como materiais didáticos e laboratórios. Eles exploram conceitos essenciais, teorias e princípios relacionados à agroindústria, construindo uma base sólida de conhecimento que servirá como base para sua experiência prática posterior. O Tempo-Escola também proporciona aos educandos a oportunidade de interagir com seus colegas, trocando ideias, debatendo conceitos e colaborando em projetos educativos. Essa interação social é valiosa para a construção de redes de aprendizado e para a troca de experiências, enriquecendo ainda mais o processo educacional (IFPA, 2021).

- ❖ **Tempo- Comunidade:** É projetado como uma fase em que os estudantes mergulham diretamente nas comunidades rurais ou em lotes de produção, a fim de aprofundar a compreensão dos conteúdos abordados durante o "Tempo-Escola" e enriquecer seus conhecimentos práticos. Durante o "Tempo-Comunidade", os educandos realizam atividades de pesquisa, estudo e experimentação que são intrinsecamente conectadas à vida real das comunidades rurais. Essa abordagem permite que os estudantes apliquem os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos durante o período de ensino formal, durante o "Tempo-escola", no ambiente concreto em que a agroindústria e a agricultura acontecem. O principal objetivo do "Tempo-Comunidade" é oferecer uma perspectiva mais ampla e profunda da aplicação prática dos conhecimentos. Isso é alcançado ao conectar teoria e prática de maneira significativa, fazendo com que os educandos relacionem os conceitos aprendidos na sala de aula com as situações reais e desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Essa conexão entre teoria e prática não apenas fortalece o entendimento dos educandos, mas também os capacita a abordar os problemas de maneira mais crítica e criativa. Ao se envolverem em atividades práticas nos lotes ou nas comunidades, os estudantes têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos de maneira tangível. Isso pode incluir o desenvolvimento de técnicas agrícolas, a experimentação de métodos de processamento agroindustrial, a análise de cadeias produtivas locais e a identificação de oportunidades de inovação. Além disso, o "Tempo-

Comunidade" também oferece a chance de os educandos interagirem diretamente com os membros da comunidade e os profissionais do setor agroindustrial. Essas interações permitem a troca de experiências, a compreensão das dinâmicas sociais e econômicas locais e a construção de relacionamentos que podem ser valiosos para futuras colaborações e parcerias.

Portanto, o "Tempo-Comunidade" é uma fase vital do itinerário pedagógico do curso Técnico em Agroindústria, proporcionando uma abordagem prática, crítica e criativa à aprendizagem. Ele une teoria e prática de maneira concreta, permitindo que os educandos vejam como os conhecimentos acadêmicos se aplicam diretamente às necessidades e desafios das comunidades rurais. Esse período reforça a conexão entre os aprendizados na sala de aula e a realidade do setor agroindustrial, preparando os educandos para contribuírem de maneira significativa e inovadora para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais (IFPA, 2021).

- ❖ **Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho:** É uma ferramenta pedagógica fundamental no curso Técnico em Agroindústria, que reflete o compromisso com uma abordagem interdisciplinar e prática na formação dos educandos. Este instrumento é cuidadosamente elaborado pelos docentes e visa promover uma aprendizagem integrada e significativa, alinhada aos eixos temáticos de cada ciclo do curso. O plano abrange uma variedade de atividades, todas projetadas para expandir os horizontes dos educandos e aprofundar sua compreensão dos conceitos teóricos e práticos relacionados à agroindústria. Ele engloba três categorias principais de atividades:

Estudo: Nesse contexto, os estudantes se envolvem em leituras teóricas ou literárias relevantes para os temas abordados em cada ciclo. O estudo envolve a exploração de conceitos, teorias e contextos que fundamentam a agroindústria. Essa atividade visa ampliar a base de conhecimento dos educandos, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda dos tópicos discutidos nas aulas e relacionados aos eixos temáticos.

Pesquisa: A pesquisa é uma parte crucial do plano, envolvendo o levantamento e a sistematização de dados relevantes para os temas abordados. Os educandos podem conduzir investigações, coletar informações e analisar dados relacionados às práticas agroindustriais, às dinâmicas das comunidades

rurais e às tendências do setor. Essa abordagem baseada em evidências permite que os eles desenvolvam pensamento crítico e análise, preparando-os para uma abordagem informada e fundamentada na resolução de problemas.

Trabalho: A componente prática é realçada pelo trabalho que os educandos realizam no contexto do plano. Isso pode envolver experimentações de práticas agroindustriais, como testar técnicas de produção ou processamento, além de palestras e reuniões que proporcionam oportunidades para a troca de conhecimentos e experiências. Essas atividades práticas permitem que eles apliquem conceitos aprendidos que são essenciais para o sucesso no campo agroindustrial. Essas atividades são alinhadas com os eixos temáticos específicos de cada ciclo do curso, contribuindo para a reflexão sobre a realidade local, promovendo a compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados pelas comunidades rurais e pela indústria agroindustrial. Além disso, ao organizar o "Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho" de forma interdisciplinar, os docentes garantem que os educandos explorem uma variedade de perspectivas, enriquecendo sua formação e desenvolvendo a capacidade de conectar conhecimentos de diversas áreas. Portanto, o "Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho" é uma ferramenta versátil e integrada que visa enriquecer a aprendizagem dos educandos no curso Técnico em Agroindústria. Ao combinar estudo, pesquisa e trabalho prático, ele promove a compreensão holística e a aplicação dos conceitos agroindustriais, preparando os educandos para enfrentarem os desafios complexos do setor com um conhecimento sólido e uma abordagem crítica e informada (IFPA, 2021).

- ❖ **Tempo Escola/Retorno - Colocação em comum:** Esse momento ocorre quando os educandos retornam ao ambiente escolar após o período de experimentação no tempo-comunidade, e tem como objetivo sistematizar, compartilhar e analisar as ações realizadas durante essa fase de prática e pesquisa, o que tem como objetivo subsidiar as práticas docentes no decorrer do semestre fazendo o diálogo entre conhecimentos. Durante esse período, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas experiências, resultados e aprendizados adquiridos durante o tempo-comunidade. Isso é fundamental para a troca de conhecimentos e para a consolidação das informações coletadas no campo. Essa fase de "colocação em comum" permite que os educandos tabulem os dados, organizem suas descobertas e construam um

entendimento coletivo das práticas agroindustriais e das dinâmicas das comunidades rurais. Uma característica marcante desse processo é a abordagem interdisciplinar. Os educandos são divididos em grupos menores, proporcionando um ambiente onde diferentes perspectivas e conhecimentos se cruzam. Isso incentiva a colaboração entre os estudantes de diversas áreas de conhecimento, enriquecendo a análise dos dados e ampliando a compreensão do contexto em estudo. Além disso, a participação ativa de todo o corpo docente ligado ao ciclo é um componente chave desse processo. Os educadores de diferentes disciplinas se unem para guiar e orientar os educandos durante a fase de consolidação dos planos construídos. Essa colaboração docente garante uma abordagem abrangente e integrada, permitindo que eles vejam conexões entre diferentes aspectos do aprendizado. Esse período também oferece um espaço valioso para a reflexão e o debate. Os educandos têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências, compartilhar perspectivas, discutir desafios encontrados e explorar soluções conjuntas. Essa etapa de reflexão e debate não apenas solidifica o aprendizado, mas também permite que os educandos internalizem e materializem o contexto social em que estão inseridos. Sintetizando, o "Tempo Escola/Retorno - Colocação em comum" é uma fase crucial no ciclo da alternância pedagógica, que contribui para a integração dos conhecimentos teóricos e práticos. Por meio da troca de experiências, tabulação de dados, análise interdisciplinar e reflexão, os educandos consolidam seus aprendizados e desenvolvem uma compreensão mais profunda das práticas agroindustriais e das realidades das comunidades rurais. Esse processo também fomenta a colaboração, a reflexão crítica e a consciência social, preparando os educandos não apenas como profissionais qualificados, mas como agentes de mudança informados e engajados (IFPA, 2021).

- ❖ **Formação Continuada e Planejamento Integrado:** A abordagem pedagógica adotada no curso incorpora uma visão holística e dinâmica da formação continuada dos docentes, bem como do planejamento integrado e interdisciplinar que fundamentam a qualidade do ensino. A instituição prioriza a constante atualização dos educadores, garantindo que eles estejam equipados com conhecimentos atualizados e metodologias eficazes. Isso é

alcançado por meio de dois pilares fundamentais: formação continuada e planejamento integrado.

A formação continuada dos docentes é uma pedra angular da excelência educacional. A instituição valoriza o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, oferecendo oportunidades para especialização e aperfeiçoamento em suas respectivas áreas de atuação. Essa abordagem assegura que os educadores estejam atualizados com as mais recentes tendências, práticas e conhecimentos em constante evolução. Através de programas de especialização e cursos, os educadores são capacitados a proporcionar uma educação de alta qualidade e relevante para os educandos, alinhada às demandas do setor agroindustrial e às transformações educacionais contemporâneas.

Além disso, o planejamento integrado desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente educacional coeso e enriquecedor. Antes de cada alternância, docentes e técnicos se reúnem para um processo de estudo, reflexão e planejamento coletivo. Durante esse período, eles revisam as práticas vivenciadas em ciclos anteriores, analisam resultados e avaliam a eficácia das abordagens adotadas. Essa reflexão crítica permite identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, direcionando o desenvolvimento do currículo interdisciplinar.

O planejamento coletivo também promove a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Ao alinhar as disciplinas em torno de um eixo temático central, a instituição fomenta a interdisciplinaridade, permitindo que os educandos explorem conexões entre diversas áreas. Isso cria uma experiência de aprendizado mais rica, onde os educandos podem compreender como diferentes disciplinas se relacionam e se complementam na resolução de desafios agroindustriais complexos.

Através dessa abordagem de formação continuada e planejamento integrado, a instituição cria um ambiente educacional dinâmico e adaptativo, que atende às necessidades em constante evolução dos educandos. Ao investir no desenvolvimento profissional dos docentes e na colaboração interdisciplinar, a instituição assegura uma educação de qualidade, preparando os educandos não apenas para as demandas técnicas do setor, mas também para enfrentar

os desafios contemporâneos com pensamento crítico, criatividade e soluções inovadoras (IFPA, 2021).

❖ **Atividades de Integração Ensino-Pesquisa-Extensão de Aprofundamento**

Prático: Representam um componente fundamental do enriquecedor processo educacional oferecido pelo curso Técnico em Agroindústria, no CRMB. Essas atividades emergem a partir das experiências adquiridas no tempo-comunidade e se alinham ao projeto integrador, proporcionando uma oportunidade valiosa para os educandos aplicarem, aprofundarem e integrarem o conhecimento teórico e prático em um contexto real.

As Unidades Integradas de Ensino Pesquisa Extensão (UNIEPEs) presentes no campus desempenham um papel central na execução dessas atividades. São espaços dedicados à integração das dimensões de ensino, pesquisa e extensão, onde eles podem aprofundar seus estudos e explorar de maneira prática os conceitos aprendidos. Essas unidades são ambientes de aprendizado dinâmico, onde os educandos podem vivenciar situações semelhantes às que encontrariam no campo profissional, mas em um ambiente controlado e educativo. As atividades desenvolvidas nas UNIEPEs são cuidadosamente planejadas e alinhadas com o projeto integrador e o plano de trabalho por ciclo. Elas permitem que os educandos explorem os eixos temáticos específicos de cada ciclo, colocando em prática os conhecimentos adquiridos. Isso pode envolver experimentações, simulações, projetos práticos e atividades de pesquisa direcionadas. Uma característica notável dessas atividades é a conexão entre ensino, pesquisa e extensão. Os educandos não apenas aplicam o conhecimento teórico, mas também têm a oportunidade de conduzir pesquisas, coletar dados, analisar resultados e tirar conclusões embasadas. Essa abordagem reforça a importância da integração dessas três dimensões no processo educacional, enriquecendo a aprendizagem e preparando os educandos para se tornarem profissionais capacitados e conscientes.

Além disso, as atividades nas UNIEPEs também incentivam a colaboração entre educandos, educadores e profissionais externos, enriquecendo ainda mais a experiência educacional. Esses espaços permitem a troca de conhecimentos, a discussão de ideias e a criação de soluções inovadoras para os desafios agroindustriais. Dessa forma, as "Atividades de Integração Ensino-

Pesquisa-Extensão de Aprofundamento Prático" desempenham um papel crucial na formação dos educandos do curso Técnico em Agroindústria. Ao oferecer uma abordagem prática e integrada, essas atividades permitem que os educandos consolidem seu aprendizado e tomem decisões embasadas nos conhecimentos teóricos. Elas também reforçam a importância da conexão entre ensino, pesquisa e extensão, preparando os educandos para enfrentarem os desafios do setor agroindustrial com conhecimento, criatividade e resiliência (IFPA, 2021).

- ❖ **Visitas de Acompanhamento aos Tempos-Comunidade** - constituem uma estratégia fundamental no contexto dos cursos ofertados pelo Campus Rural Marabá, dentre eles o Técnico em Agroindústria, especialmente no âmbito da abordagem da alternância pedagógica. Essas visitas têm por objetivo acompanhar e enriquecer a experiência dos estudantes durante o período de tempo-comunidade, oferecendo orientação, apoio e oportunidades de interação presencial. Durante essas visitas, uma equipe composta por docentes e técnicos da instituição, ou até mesmo um ou mais docentes, se desloca até um polo de apoio que reúne estudantes que residem nas proximidades. Esse polo de apoio atua como um ponto de encontro, facilitando a interação entre os educandos e os profissionais da instituição de ensino. A realização de encontros presenciais cria uma conexão direta entre a teoria e a prática, permitindo que os educandos compartilhem suas experiências, tirem dúvidas, discutam desafios e obtenham orientações valiosas. Essas visitas desempenham um papel significativo no processo educacional por várias razões. Primeiramente, elas promovem um contato próximo entre os educandos e os educadores, mesmo durante o período de tempo-comunidade, quando os educandos estão realizando atividades fora do ambiente escolar. Isso ajuda a manter uma sensação de comunidade e apoio, o que é especialmente importante em uma abordagem de ensino alternante. Além disso, essas visitas permitem que os docentes e técnicos acompanhem o progresso e as atividades dos educandos, garantindo que eles estejam no caminho certo em relação aos objetivos de aprendizado definidos para o período. Os educadores podem fornecer orientações específicas, esclarecer dúvidas e oferecer feedback individualizado. Isso cria um ambiente de aprendizado mais personalizado e adaptativo, onde os educandos podem

receber suporte sob medida para suas necessidades. As visitas também contribuem para a qualidade da pesquisa realizada por eles no tempo-comunidade. A presença dos docentes e técnicos durante esses encontros presenciais permite que os educandos compartilhem suas descobertas, discutam metodologias e obtenham insights valiosos. Isso pode elevar o nível de profundidade e rigor das atividades de pesquisa, agregando mais valor ao processo educacional como um todo. Sendo assim, as "Visitas de Acompanhamento aos Tempos-Comunidade" desempenham um papel vital na abordagem da alternância pedagógica adotada. Ao promover interações presenciais, orientação individualizada e suporte contínuo, essas visitas enriquecem a experiência dos educandos, fortalecem a conexão entre teoria e prática e garantem a qualidade da aprendizagem ao longo do tempo-comunidade. Elas também contribuem para a construção de uma comunidade educacional coesa e comprometida com o sucesso dos estudantes (IFPA, 2021).

- ❖ **Experimentação Agroecológica:** Trata-se de uma ação fundamental no processo de formação para todos os educandos do CRMB, desde a experimentação concebida nas unidades demonstrativas no interior do campus até os debates sobre a realidade da produção no contexto da agricultura familiar. Essa prática é constituída como parte do cotidiano, permitindo a interação entre teoria e prática dos saberes empíricos produzidos nas comunidades dos educandos. Isso é alcançado por meio das unidades experimentais implantadas no campus, das práticas e tecnologias agroecológicas locais de fácil acesso já desenvolvidas nos lotes das comunidades e assentamentos da reforma agrária do Sul e Sudeste do Pará, bem como das ações coletivas nas comunidades e assentamentos da região. Essa abordagem considera as diferentes dimensões que a agroecologia assume nos documentos institucionais do campus (IFPA, 2021, p. 68 e 69):

Altieri (1989) afirma que os objetivos da pesquisa agroecológica “não são a maximização da produção de uma atividade particular, mas a otimização do agroecossistema como um todo, o que significa a necessidade de uma maior ênfase no conhecimento, na análise e na interpretação das complexas relações existentes entre as pessoas, o cultivo, o solo, a água e os animais”. O mesmo autor define “o agroecossistema como a unidade fundamental de estudo, nos quais os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são vistas e analisadas em seu conjunto”.

Seguindo essa orientação, Gliessman (2001) coloca “o enfoque agroecológico como a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis”.

Para Caporal & Costabeber (2002), “a Agroecologia, numa perspectiva de análise sistêmica e multidimensional, tendo a Investigação/Ação Participativa como método central, permite o estabelecimento de marcos conceituais metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural sustentável e de estilos de agricultura mais ajustados à noção de sustentabilidade”.

Gomes (2005) compreende que “a pesquisa e a prática agroecológica devem considerar o pluralismo metodológico, que se baseia: na promoção da democratização na produção e na circulação do conhecimento; na abertura aos conhecimentos e técnicas agrícolas como fonte de conhecimento e práticas válidas; na implicação do contexto social e suas demandas na produção e na circulação do conhecimento agrário; e na combinação de técnicas de pesquisa variadas, quantitativas e qualitativas, numa perspectiva interdisciplinar”.

Ao que Moreira e Carmo (2004) seguem afirmando que “a Agroecologia não é uma ciência acabada, pelo contrário, ela é recente e se encontra em plena construção, o que exige dos cientistas vinculados ao seu desenvolvimento uma postura aberta (epistemológica e metodológica) e pouco dogmática.

Esses autores versam sobre diferentes aspectos e definições relacionadas à Agroecologia, oferecendo uma visão ampla e abrangente, destacando seus princípios fundamentais, metodologias de pesquisa, abordagens interdisciplinares e o caráter em constante evolução dessa área do conhecimento.

- ❖ **Projeto Integrador:** O "Projeto Integrador" representa uma peça-chave dentro do componente curricular, desempenhando um papel essencial na promoção da integração interdisciplinar, no aprofundamento do conhecimento prático e na conexão entre o tempo escola e o tempo comunidade. Essa abordagem inovadora busca articular de maneira eficaz as atividades de ensino, pesquisa e extensão, enriquecendo a experiência educacional dos educandos. O projeto integrador é concebido como um componente curricular dinâmico e interdisciplinar. Ele engloba as disciplinas de formação básica e técnica, buscando unir diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema central. Esse enfoque interdisciplinar permite que os educandos vejam como os diversos aspectos do currículo se relacionam e se complementam na abordagem de desafios reais. Uma das características fundamentais do projeto integrador é sua função de ponte entre o tempo escola e o tempo comunidade. Após o período de experimentação no tempo-comunidade, os estudantes retornam ao tempo-escola e iniciam a etapa de orientação, análise e registro dos resultados obtidos durante o tempo-comunidade. Isso cria um ciclo de aprendizado completo, onde eles aplicam seus conhecimentos em um contexto

real, refletem sobre suas experiências e, em seguida, trazem essas reflexões de volta para a sala de aula. O projeto integrador promove a sistematização das atividades realizadas no tempo-comunidade. Os educandos têm a oportunidade de analisar os resultados de suas pesquisas, experimentações e interações na comunidade, proporcionando uma oportunidade valiosa para refinar sua compreensão, avaliar o impacto de suas ações e aprender com as experiências vivenciadas. Isso contribui para uma abordagem mais crítica e reflexiva da aprendizagem, onde eles se tornam capazes de relacionar a teoria à prática de maneira mais eficaz. Além disso, o projeto integrador também serve como um veículo para a extensão e compartilhamento do conhecimento adquirido. Os resultados e as análises obtidos podem ser comunicados à comunidade acadêmica e ao público em geral por meio de apresentações, relatórios ou outras formas de divulgação. Isso não apenas beneficia os educandos, mas também permite que a instituição contribua para a comunidade ao redor, promovendo uma abordagem de educação voltada para o impacto social e econômico. Resumindo, o "Projeto Integrador" desempenha um papel crucial na promoção da interdisciplinaridade, na aplicação prática do conhecimento e na integração entre o tempo escola e o tempo comunidade. Ao unir diferentes disciplinas em torno de um tema central, ele enriquece a experiência educacional dos educandos, promove a reflexão crítica e contribui para a criação de soluções inovadoras e relevantes para os desafios (IFPA, 2021).

- ❖ **Avaliação:** O processo de "Avaliação" assume uma dimensão pedagógica de extrema importância, com uma abordagem que é investigativa, sistemática, contínua e participativa. O principal objetivo da avaliação é permitir o acompanhamento do aprendizado dos estudantes ao longo do processo formativo, bem como a análise e o aprimoramento das ações desenvolvidas no contexto educacional. A avaliação processual é um conceito central nesse contexto. Ela se diferencia da avaliação tradicional, que tende a ser pontual e focada apenas em resultados finais. No caso da avaliação processual, ela ocorre de maneira contínua ao longo de todo o curso, envolvendo diferentes etapas e momentos de aprendizado. Isso permite que tanto os educadores quanto os educandos acompanhem a evolução do conhecimento ao longo do tempo. Uma variedade de instrumentos de avaliação é empregada para

compreender o progresso dos estudantes de maneira abrangente. Esses instrumentos podem incluir a elaboração e execução de projetos, experimentos, pesquisa bibliográfica e de campo, provas escritas e orais, provas práticas, produção técnico-científica, artística ou cultural, seminários e fichas de autoavaliação. A diversidade desses métodos permite que diferentes aspectos do aprendizado sejam avaliados, indo além da mera memorização de conteúdo. A participação ativa deles nesse processo também é enfatizada. Eles são convidados a se envolverem ativamente na avaliação, refletindo sobre seu próprio aprendizado, identificando áreas de crescimento e estabelecendo metas para seu desenvolvimento contínuo. Isso fomenta a autonomia e a responsabilidade dos educandos em relação ao seu processo educacional. Outro aspecto crucial da avaliação é a análise dos resultados. Os dados coletados por meio dos diversos instrumentos são usados para entender o progresso dos educandos, identificar áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, além de orientar a tomada de decisões pedagógicas. Essa análise permite que os educadores adaptem suas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos educandos. Além disso, a avaliação não se limita aos resultados individuais. Ela também tem um impacto nas decisões relacionadas ao currículo, métodos de ensino e desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes. A análise das informações coletadas ajuda a instituição a redimensionar o processo formativo como um todo, garantindo que ele esteja alinhado às necessidades dos educandos e às demandas do setor agroindustrial (IFPA, 2021).

Os estudos de Marinho (2016) descrevem que a alternância de tempos-espacos educativos tem como missão proporcionar ao curso a articulação entre conteúdos teóricos e os conhecimentos da realidade dos educandos, com o objetivo de capacitar o sujeito a compreender e refletir sobre os desafios, construindo alternativas para as problemáticas existentes. Isso corrobora com o que está descrito no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio:

Propondo que 1/3 do processo de escolarização seja dedicado a atividades desenvolvidas no tempo-espaço comunidade e os outros 2/3 em tempo-espaço escola, a Pedagogia da Alternância visa: a) favorecer, entre os educandos, a manutenção do vínculo socioafetivo com a família, amigos, comunidade e com a terra em que vivem-trabalham; b) a valorização e a reflexão sobre as experiências socioculturais (trabalho, festas, costumes,

etc.) vivenciadas na família e comunidade; c) a participação na vida política da comunidade e da produção familiar; d) e a percepção crítica e a experimentação do trabalho - no caso, de práticas de agricultura – buscando o aprimoramento e a qualificação técnica que possam promover a produção sustentável em uma relação/transformação da natureza de forma equilibrada, para a criação de condições necessárias a sustentação da existência humana. (IFPA, 2021, p. 65)

Ainda sobre a alternância de tempos-espacos educativos, Nascimento (2005) aponta que o aspecto que caracteriza a pedagogia da alternância são os períodos de alternância entre a formação em casa, na comunidade e na propriedade rural, e a formação nas escolas. Essa relação entre teoria (denominada de conceitos) e prática é considerada parte integrante da formação de jovens e/ou adolescentes.

De acordo com a dirigente do MST Pereira (2023) foi nessa lógica que o curso foi pensado, de vincular teoria e prática na alternância pedagógica:

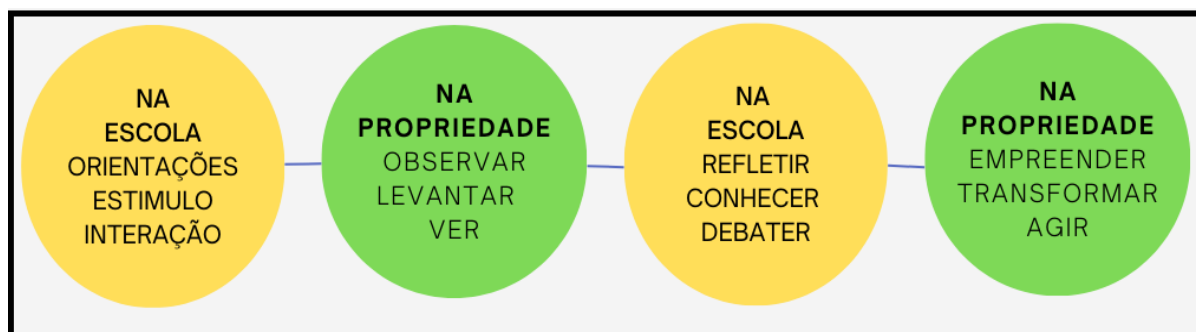
Bom, a ideia era um pouco vincular como todos os cursos, nossos (ofertados no IFPA CRMB), independente do foco do curso, ele tem alternância pedagógica, como uma vivência prática nesse processo de poder desenvolver algumas ações na comunidade que você faz parte, ou se tiver na agroindústria na agroindústria, ou se tiver qualquer cooperativa, associação, nesses espaços, E criar um vínculo, tipo que ao longo do curso não perca esse vínculo, que a gente chama de orgânico, mas esse vínculo com a sua perspectiva de projeto mais coletivo com a comunidade [...] Claro que isso só o tempo comunidade pelos tempo comunidade, não faz isso. Tem que ter uma relação muito próxima entre o acompanhamento das ações, o que acontece no território com a vida do indivíduo, a família e a escola. Esse Tripé, ele tem que funcionar para poder ter um rendimento, vamos dizer assim. Dessa relação como prática pedagógica.

Nesses termos, para Nascimento (2005), o tempo-escola é o período de reflexão, pesquisa, aprofundamento e compartilhamento de fatos e fenômenos da vida familiar e comunitária. É um tempo de estudo, trabalhos em grupo, convivência entre os jovens e/ou adultos, com a participação dos discentes em todos os aspectos da vida escolar, de forma individual e coletiva. Além disso, é um espaço de interação para diversão e prática de esportes. No que se refere ao tempo comunidade, Nascimento aponta que se trata do período em que os discentes permanecem junto de suas famílias. Nesse tempo, eles aplicam na propriedade o que aprenderam na escola, observam o cotidiano da vida e os acontecimentos da família e da comunidade. Dialogam com os pais e vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem junto com os pais a perguntas preparadas na escola. Também é um momento de descanso e diversão no ambiente domiciliar.

Partindo da compreensão de Gomes (2013) sobre os momentos de tempo-escola, tempo-comunidade e colocação em comum, que na alternância existe um tempo na escola reservado para o trabalho que aprofunda e sistematiza os

conhecimentos e conteúdos gerados pelas atividades em aulas, seminários e oficinas, e um tempo reservado para investigação na comunidade (momento no campo/casa), apresento o seguinte esquema de momentos integradores da alternância pedagógica:

Figura 4 - Aspectos dos momentos da alternância pedagógica



Fonte: Própria

Ao observar os momentos de cada tempo e espaço formativo da alternância pedagógica, podemos destacar alguns aspectos relevantes, uma vez que cada um desses momentos estimula o interesse dos educandos e educadores para uma dinâmica específica. Podemos perceber que o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria foi construído de forma que em cada tempo-escola e tempo-comunidade os sujeitos desempenham um papel fundamental. No primeiro tempo escola de cada ciclo, os estudantes recebem orientações e estímulos dos docentes por meio de conteúdos e interagem entre si. Eles são encaminhados para a fase de tempo-comunidade, onde passam a observar e levantar situações pertinentes. Ao retornar para o tempo-escola, os discentes trazem consigo essa bagagem de observações da realidade para refletir, debater e aprofundar o conhecimento sobre as situações. Isso se torna uma base sólida para, ao retornarem ao tempo-comunidade, agirem e transformarem o meio em que vivem, com a perspectiva de empreender a partir do acúmulo científico, teórico e prático conquistado.

No curso técnico em agroindústria, essa alternância de tempos e espaços formativos visa abrir um horizonte de perspectivas para os jovens e suas comunidades. Eles podem pensar no desenvolvimento sustentável não apenas da produção agrícola, mas também de um desenvolvimento rural com tecnologias que permitam a criação de novos produtos a partir do processamento. O formato do curso estimula a observação das vivências dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos e comunidades do campo, das águas e das florestas, permitindo a visualização da grande diversidade da região sudeste do Pará.

Com relação ao planejamento integrado, Marinho (2016) considera que essa prática pedagógica impede a fragmentação do ensino-aprendizagem, uma vez que articula as diferentes áreas do conhecimento, planejando os espaços e tempos formativos por meio de um processo de debate coletivo.

Quando os próprios docentes realizam a integração dos conteúdos no planejamento pedagógico, promovendo esse exercício de coletividade e aplicando essa integração nos espaços formativos com os educandos, esse processo estimula a construção coletiva de um curso capaz de formar líderes. Esses líderes, em suas comunidades, irão refletir essa coletividade em um ciclo contínuo de aprendizagem.

Tanto Nascimento (2005) quanto Nosella (2014), ao discorrerem em seus estudos sobre os instrumentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância, enfatizam o Plano de Estudo como fundamental para a metodologia. Esse elemento é constituído por questões elaboradas de maneira coletiva, permitindo o processo dialógico e comunicativo entre a escola e a família/comunidade. Isso visa concretizar a tão esperada sistematização entre teoria e prática a partir da realidade do discente. O primeiro autor ainda aponta que "o Plano de Estudo não funciona se a escola não tiver clara a sua proposta pedagógica". Quando partimos de uma proposta de Plano de Estudo construída coletivamente para atender à realidade dos estudantes, podemos considerar que o diálogo e a comunicação entre os sujeitos fortalecerão a aprendizagem nos diferentes espaços e tempos formativos. Isso ocorre porque o Plano de Estudo atua como um instrumento guia para o processo educativo, e quando associado à pesquisa e ao trabalho como princípio educativo, permite a construção de novas relações sociais e produtivas.

Outra característica importante a ser destacada está relacionada ao fato de a instituição possuir em suas instalações unidades de integração ensino-pesquisa-extensão, as quais oferecem oportunidades para aprofundamento teórico-prático. Isso permite aos educandos trazerem para dentro do espaço escolar suas experimentações tecnológicas tradicionais e modos de processamento artesanal (caseiro) de suas comunidades, a fim de aprimorar esses processos no ambiente escolar, onde contam com o apoio técnico de profissionais das mais diversas áreas da ciência e tecnologia de alimentos. Essa abordagem se torna um diferencial para a pedagogia da alternância.

Esses espaços das unidades de integração ensino-pesquisa-extensão de aprofundamento prático também servem para a experimentação agroecológica dos

discentes no ambiente institucional. Enquanto em sala de aula os estudantes conseguem construir debates teóricos e filosóficos sobre agroecologia, nos espaços físicos das unidades eles podem vivenciar essa abordagem na prática. Essa vivência pode ser reproduzida e replicada em suas comunidades, contribuindo para a construção coletiva de conhecimento e práticas agroecológicas.

3.3.3 Organização curricular

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio descreve que a estruturação curricular é planejada na perspectiva do currículo integrado, concebido a partir da integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum e da Base Técnica, utilizando as alternâncias de Tempo-Espaços Formativos. Isso possibilita uma ruptura com o ensino tradicional (IFPA, 2021).

A abordagem curricular adotada no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria se propõe a romper com o ensino tradicional/tecnicista, que historicamente tem sido caracterizado por uma separação rígida entre disciplinas, fragmentação do conhecimento e uma abordagem passiva dos estudantes. Essa superação é fundamental para promover uma educação significativa, contextualizada e envolvente, na perspectiva de preparar os educandos de maneira mais eficaz para os desafios do meio rural e do setor agroindustrial.

A concepção de **currículo integrado** é central nesse novo paradigma educacional, pois a integração entre as diferentes áreas do conhecimento oportunizam uma formação mais completa na perspectiva da totalidade, discutida por Ramos (2007), que envolve as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social no processo educativo que são o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Isso permite que os educandos compreendam como diferentes áreas do conhecimento se relacionam e contribuem para a compreensão e solução de problemas reais. A abordagem integrada também reflete a natureza multifacetada e interdisciplinar do setor agroindustrial.

A **alternância de tempo-espaços formativos** é outro aspecto fundamental da ruptura com o ensino tradicional, pois implica em uma variedade de espaços de aprendizagem, incluindo a sala de aula, a comunidade local, o laboratório e até mesmo os ambientes de trabalho reais.

Essa abordagem reconhece que o aprendizado não acontece apenas em uma sala de aula, mas também em contextos práticos e do mundo real. Através da alternância, os educandos têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam em situações concretas e também de trazer suas experiências práticas de volta para a sala de aula, enriquecendo assim a discussão e a reflexão.

A superação da ideia de que o conhecimento deve ser apenas consumido é central para essa abordagem. Em vez de serem meros receptores passivos de informações, os educandos são encorajados a se envolver ativamente em seu próprio processo de aprendizado. Eles são incentivados a explorar, investigar, questionar, experimentar e aplicar o que aprenderam. Isso não apenas torna a aprendizagem mais significativa, mas também promove a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Em última análise, **a estrutura curricular** projetada no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria visa proporcionar uma educação que transcende os limites do ensino tradicional. Ela oferece uma **abordagem integrada, contextualizada e participativa**, onde os educandos são capacitados não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com pensamento crítico, resolução de problemas e interação com a realidade do meio rural. Essa abordagem não só prepara eles para o sucesso profissional, mas também os capacita a serem cidadãos conscientes e agentes de transformação em suas comunidades.

Caldart (2009) destaca a importância de que o currículo integrado deve ser capaz de concretizar o dia a dia do curso, visando superar a fragmentação disciplinar. No contexto do curso em questão, a alternância pedagógica assume um papel estratégico nessa concretização da integração entre ensino, pesquisa e extensão. A organização em tempos e espaços formativos respeita e leva em consideração o modo de vida e produção das populações rurais, contribuindo para a valorização dessas comunidades.

O curso técnico em agroindústria, na modalidade integrado ao ensino médio, possui uma carga horária total de 3.350 horas relógio distribuída estrategicamente ao longo do Percorso Formativo, o qual abrange disciplinas da Formação Básica, da Formação Profissional e a Prática Profissional Supervisionada Obrigatória visando garantir uma formação abrangente e aprofundada, que proporcione aos estudantes uma base sólida tanto nas áreas técnicas quanto nas fundamentais.

Na *formação básica*, que corresponde a 61% da carga total, os estudantes adquirem conhecimentos amplos que abarcam dimensões históricas das populações do campo e a investigação de processos de produção no Lote/Comunidade. O foco está em compreender as raízes históricas dessas comunidades e como os processos produtivos estão entrelaçados com suas trajetórias.

A *formação profissional*, representando 36% da carga horária total, aprofunda-se nos produtos e processos específicos das comunidades. Aqui, os estudantes desenvolvem conhecimentos essenciais para a otimização de técnicas e tecnologias que influenciam diretamente a agroindústria local. O objetivo é que os estudantes se tornem aptos a melhorar produtos e processos já existentes.

A *prática profissional supervisionada obrigatória*, que ocupa 3% da carga horária, é um componente crucial do curso. Ela proporciona aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas disciplinas anteriores. Durante essa etapa, os estudantes trabalham em projetos reais, desenvolvendo e implantando experimentos baseados em melhorias de produtos e processos. O Relatório da Prática Profissional Obrigatória Supervisionada coroa essa etapa, permitindo a consolidação e reflexão sobre o aprendizado prático.

A estrutura curricular detalhada do curso técnico em agroindústria, integrado ao ensino médio, é fornecida no PPC, conforme definido pelo IFPA (2021). Essa estrutura visa criar uma jornada educativa que capacita os estudantes a compreenderem as diversas dimensões das populações do campo, a dominarem as técnicas e tecnologias pertinentes à agroindústria e a contribuírem para o desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar.

Sobre a estrutura curricular apresentada no PPC, o educador de agroecologia do IFPA CRMB, Araújo (2024) aponta a importância do fortalecimento das iniciativas coletivas a partir do componente curricular “ADMINISTRAÇÃO E COOPERAÇÃO” que engloba tanto o cooperativismo quanto o associativismo e a economia solidária:

A ideia da racionalidade camponesa e a gente pode chamar também de socio produção que ela visa fortalecer as iniciativas coletivas, então cooperativas, o associativismo, economia solidária e são princípios que estão presentes na proposta curricular, pedagógica curricular do curso de agroindústria também na sua essência e também se refletem nas disciplinas do curso, nos componentes curriculares enfatizam tanto o cooperativismo quanto o associativismo e a economia solidária.

A abordagem da alternância pedagógica, aliada ao foco interdisciplinar, promove uma educação integrada e contextualizada, essencial para a formação de

profissionais capazes de atender às demandas das comunidades rurais e contribuir para transformações socioeconômicas significativas.

Segue a estrutura curricular do curso técnico em agroindústria integrado ao ensino médio que é detalhada no PPC de acordo com o IFPA (2021):

I CICLO (corresponde ao 1º ano)

Eixo Temático: Dimensões históricas das populações do campo e o estudo de produção/processo no Lote/Comunidade;

Produto: Diagnóstico da produção ou processo do Lote/Comunidade.

II CICLO (Corresponde ao 2º ano)

Eixo Temático: O estudo dos produtos e processos da comunidade, com aprofundamento do conhecimento e domínio das técnicas e tecnologias;

Produto: Plano de Melhoria do Produto ou Processo.

III CICLO (Corresponde ao 3º ano)

Eixo Temático: Desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar;

Produto: Implantação de experimento a partir do Plano de Melhoria e Relatório da Prática Profissional Obrigatória Supervisionada.

A **estruturação do currículo** do curso demonstra uma cuidadosa articulação entre os diferentes ciclos de aprendizado, visando a criação de uma sequência coesa e progressiva. Cada ciclo, representado por um ano de estudos, está intrinsecamente conectado ao anterior e subsequente, formando um contínuo de conhecimento que permite aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos e compreensão de maneira gradativa.

Essa organização visa garantir que os conceitos e aprendizados sejam construídos de forma sequencial e integrada, fortalecendo a base de conhecimento dos educandos e preparando-os para os desafios mais avançados em etapas subsequentes.

Uma característica notável do currículo é a ênfase nos produtos temáticos, que são resultados tangíveis de um processo de construção colaborativa entre os estudantes e os educadores. Esses produtos são o reflexo das investigações, análises e reflexões feitas ao longo dos ciclos, evidenciando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A participação ativa dos estudantes nesse processo demonstra a abordagem participativa e integrada do curso, onde os educandos não

são meros receptores de informações, mas sim coautores do próprio processo de aprendizado.

Além disso, destaca-se a inclusão do componente curricular de prática profissional supervisionada no PPC, alinhado a uma abordagem semelhante ao estágio curricular supervisionado. Esse componente, com caráter educativo e formativo, tem como propósito proporcionar aos estudantes uma vivência prática no contexto profissional, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho. Ao permitir que os educandos apliquem seus conhecimentos em situações reais, essa prática contribui para a transição suave entre o ambiente acadêmico e o campo profissional, promovendo a consolidação do aprendizado teórico e a aquisição de experiência prática indispensável para o desenvolvimento de profissionais competentes e adaptáveis.

3.3.4 Público-alvo

Assim como o campus, o Curso Técnico em Agroindústria surgiu da demanda de capacitar os agricultores e filhos de agricultores familiares das áreas de Assentamentos de Reforma Agrária da Região Sudeste do Pará, visando sua atuação no aprimoramento e processamento de produtos agrícolas (IFPA, 2021). O CRMB é a única instituição de ensino localizada dentro de um assentamento de reforma agrária que atende prioritariamente as populações do campo com uma abordagem pedagógica fundamentada na ideia de formação humana.

Os estudos de Nascimento (2005) trazem à luz a essência transformadora da Pedagogia da Alternância, onde o jovem assume uma posição central e torna-se o protagonista ativo na sua própria jornada formativa.

Essa abordagem reconhece que a educação vai além das paredes da sala de aula, transcendendo os limites tradicionais para englobar uma rede complexa de agentes e elementos que influenciam a aprendizagem de maneira interconectada e dinâmica.

A família é um dos principais agentes envolvidos e desempenha um papel vital no processo educativo. Gomes (2021) destaca a importância do trabalho familiar por meio da cooperação seja entre familiares e/ou organização social no processo de ensino aprendizagem, que envolve um conjunto de relações humanas e de experiências.

A **Pedagogia da Alternância reconhece a família como uma fonte rica de conhecimento e experiências práticas**, contribuindo para uma educação enraizada na realidade cotidiana. Assim, a participação da família não se limita apenas ao apoio emocional, mas também envolve a partilha de saberes e vivências que enriquecem o processo educacional do jovem.

A **economia local e o contexto social constituem outros dois pilares fundamentais**. Ao incorporar a economia local, o jovem tem a oportunidade de compreender as dinâmicas econômicas de sua comunidade, percebendo como os conhecimentos adquiridos na educação podem ser aplicados para o desenvolvimento sustentável. O contexto social, por sua vez, contribui para uma compreensão mais profunda das interações humanas, das demandas da sociedade e das necessidades coletivas.

O **trabalho é um componente essencial** nesse ecossistema educativo. A Pedagogia da Alternância reconhece o trabalho não apenas como uma atividade produtiva, mas também como uma fonte de aprendizado significativo. Ao permitir que o jovem integre o aprendizado teórico com a prática laboral, essa abordagem promove uma compreensão holística e aplicável dos conhecimentos, fortalecendo a preparação para o mundo profissional.

A **cultura regional agrega valor a essa abordagem**, pois reconhece a singularidade de cada localidade e a importância de valorizar as tradições e a identidade cultural. Ao incorporar a cultura regional na educação, a Pedagogia da Alternância fomenta uma conexão mais profunda entre o jovem e sua comunidade, criando um ambiente onde a aprendizagem transcende a sala de aula e se integra plenamente à vida cotidiana.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância reconhece que a formação do jovem é um **processo holístico e integrado**, onde diversos agentes e elementos atuam em conjunto para proporcionar uma educação completa e significativa. Essa abordagem empodera o jovem ao colocá-lo como protagonista ativo, conectando sua aprendizagem com a família, a economia local, o contexto social, o trabalho e a cultura regional. A interação sinérgica entre esses agentes cria um ambiente educativo enriquecedor, aonde o aprendizado vai além dos limites tradicionais e contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

O **perfil do candidato** para a seleção de ingresso no curso técnico em agroindústria, concebido com base nos princípios da Pedagogia da Alternância,

reflete uma abordagem sensível às necessidades e realidades das comunidades rurais.

De acordo com o IFPA (2021, p. 13), os critérios para a seleção levam em consideração uma série de aspectos que visam identificar os candidatos que estão alinhados com a proposta educacional do curso. Esses aspectos incluem:

O auto-reconhecimento e o reconhecimento do pertencimento à comunidade rural;

A sensibilidade, às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação e à sustentabilidade;

Intenção de contribuir na superação das dificuldades produtivas;

O interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativo ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e a ampliação de seu próprio universo de conhecimento;

Residir, preferencialmente, nas comunidades rurais, assentamentos, áreas quilombolas ou aldeias.

Diante desses critérios, o curso se destina a um público diversificado e amplo, abrangendo jovens provenientes de diversas origens e contextos rurais. Isso inclui filhos e filhas de agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e das águas, caboclos e todos aqueles que obtêm suas condições materiais de vida a partir do meio rural.

A seleção de candidatos leva em consideração não apenas os aspectos individuais, mas também a conexão e o comprometimento desses jovens com suas comunidades e a realidade do campo. Essa abordagem visa a criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente relevante, contextualizado e enriquecedor para os participantes, promovendo não apenas a formação técnica, mas também o fortalecimento das identidades e potencialidades das comunidades rurais.

Diante dessa realidade de oferecer cursos para atender às demandas dos povos do campo, Vieira (2017) cita o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como a Resolução 1, de 3 de abril de 2002, que regulamenta a Educação do Campo. Essas referências reconhecem que a Educação "deve contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia".

Levando em consideração a concepção de educação do campo, atender os jovens para formar técnicos em agroindústria significa imergir em uma prática social que cria diversas possibilidades para os sujeitos que vivem no campo, nas águas e nas florestas. Isso busca o desenvolvimento de territórios frequentemente

negligenciados. Nesse contexto, o curso se apresenta como uma oportunidade para promover o protagonismo dos jovens na área de beneficiamento e processamento dos alimentos produzidos em suas próprias comunidades.

3.3.5 Perfil dos egressos

De acordo com o IFPA (2021), o curso técnico em agroindústria tem como objetivo é formar técnicos em agroindústria capazes de atuar no beneficiamento e processamento de produtos agrícolas, agregando valor para a comercialização, o perfil dos egressos desse curso deve refletir a intenção da proposta pedagógica do curso, na perspectiva de formar técnicos-cidadãos com capacidades específicas.

Conforme o IFPA (2015a e 2021), o egresso do curso técnico em agroindústria deverá:

- Valorizar os conhecimentos e culturas populares locais utilizando sua qualificação como um instrumento de apoio à sua comunidade colocando seus conhecimentos a serviço de seu local de vida;
- Estar apto para interpretar criticamente a realidade e sugerir ações levando em consideração as especificidades culturais, identitárias e produtivas sendo capazes de desenvolver técnicas de beneficiamento e processamento de alimentos na região sudeste do Pará;
- Ser capaz de promover a construção de novos conhecimentos a partir do planejamento, orientação, execução, acompanhamento e controle das etapas do processamento agroindustrial;
- Diagnosticar e propor soluções para problemas técnicos e gerenciais nos diferentes estágios do beneficiamento e processamento considerando os espaços culturais, socioeconômicos e ambientais, atendendo as necessidades das populações do campo;
- Estar motivado a incentivar o debate junto a outros profissionais da comunidade, acampamento, assentamento ou aldeia sobre o contexto tecnológico na atualidade e sua relação com a agricultura familiar e territórios do campo, das águas e/ou florestas no sentido replicar conhecimento;
- Ter capacidade de contribuir com o processo de cooperação das comunidades rurais;

- Ser um profissional transformador do setor primário e agroindustrial, contribuindo com as lideranças em sua comunidade;
- Estar apto para assessorar estudos de implantação e desenvolvimento de projetos agroindustriais; gerenciar e executar as atividades de aquisição e comercialização de matérias primas e produtos finais; supervisionar e assessorar atividades referentes à aquisição, manutenção e reparo de instalações e equipamentos agroindustriais; coordenar, motivar, orientar e participar de equipes de trabalho; prestar assistência técnica em agroindústrias, órgãos públicos, cooperativas, comunidades rurais, propriedades rurais e outros; planejar, gerir, controlar e executar atividades técnico-científicas, no campo de processamento agroindustrial; implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agroindustrial; identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização de produtos; elaborar relatórios e projetos de impacto ambiental, laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.

O PPC conforme IFPA (2015a e 2021), em conformidade com os princípios da Educação do Campo, direciona a **formação de um perfil profissional** que se alinha aos ideais de **autonomia e emancipação** do indivíduo, refletindo a perspectiva educacional proposta por pensadores como Paulo Freire (2002). Nesse contexto, a noção de autonomia vai além da simples capacidade de realizar tarefas técnicas, abarcando a capacidade de reflexão crítica, tomada de decisões conscientes e engajamento ativo na construção do conhecimento e da própria trajetória de vida.

Em concordância com Freire (2002), a autonomia é um processo que se fundamenta na ética e no respeito, baseando-se no entendimento de que o sujeito é um ser capaz de construir e produzir conhecimento de maneira ativa e criativa. Isso implica em um percurso educacional que não apenas transmite informações, mas também estimula a capacidade de questionamento, análise e síntese por parte dos estudantes. Nessa abordagem, a escola assume o papel de intermediar, organizar e, sobretudo, estimular o processo de aprendizagem, propiciando um ambiente onde os estudantes são protagonistas ativos na construção do saber.

O PPC ao ancorar-se nessas perspectivas pedagógicas, visa a formação de profissionais que não apenas dominem as técnicas relacionadas à agroindústria, mas também estejam aptos a questionar, aperfeiçoar e inovar em suas práticas. Além

disso, o curso busca capacitar os estudantes a compreenderem e transformarem a sua realidade, reconhecendo a importância da ética, da responsabilidade social e da contextualização na construção do conhecimento.

Segundo IFPA (2021) o **perfil profissional** almejado pelo curso técnico em agroindústria transcende os limites da formação meramente técnica, buscando forjar indivíduos autônomos, críticos e engajados em contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Através dessa abordagem pedagógica, o curso busca fortalecer não apenas os conhecimentos práticos, mas também as capacidades intelectuais e éticas dos estudantes, capacitando-os a serem agentes de mudanças e progresso em seus respectivos contextos, avançando na compreensão de cadeia produtiva (produção-beneficiamento-comercialização) pelos agricultores familiares, agregando valor à produção agrícola da região Sudeste do Pará.

Assim, pode-se afirmar que o perfil dos egressos do curso técnico em agroindústria, ofertado utilizando os princípios da pedagogia da alternância, considerada por Nascimento (2005) como um projeto educativo que contribui com a promoção e desenvolvimento das pessoas, forma profissionais considerando seu contexto local, preparando não só para o mercado de trabalho, mas também para a inserção profissional em sua comunidade rural.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho, intitulado **“Uma análise do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural e a centralidade da pedagogia da alternância”**, se constituiu partindo das seguintes questões investigativas: Quais os objetivos e os fundamentos da criação do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural? Quais os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância aplicada no curso?

Objetivando-se a analisar o curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural na busca por entender a ação educativa desenvolvida no curso em questão, uma vez que o mesmo é fruto de uma demanda dos movimentos sociais e uma construção coletiva entres esses e a instituição.

Desde modo à responder as perguntas, foram analisados os seguintes aspectos: os fundamentos de criação do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural, os fatores históricos, sociais, econômicos e educacionais que contribuíram para a criação do curso; e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pedagogia da alternância no referido curso.

Através da pesquisa foi possível constatar que na trajetória de mobilização pela educação do campo na região sudeste do Pará antes da criação de um campus para atender prioritariamente os povos do campo houve a criação de escolas do campo, cursos e programas voltados para os filhos de agricultores e populações tradicionais foram precursores importantes nesse processo.

O primeiro capítulo caracterizou a trajetória de territorialização na região sudeste paraense descrevendo os principais arranjos produtivos da região alicerçada no fato da mesma ser palco de diversos conflitos fundiários e migração de muitos indivíduos de outras regiões do país como do Nordeste e do Centro-oeste.

Entre esses arranjos produtivos, destacamos a ampla diversidade na produção agropecuária proveniente da agricultura familiar, que é a atividade de maior proeminência na região. Esse potencial produtivo estimula a implantação de empreendimentos destinados ao aprimoramento dessa produção, bem como de políticas públicas para a educação do/no campo, que promova o desenvolvimento sustentável da região.

Conforme postulado no primeiro capítulo o processo de construção da educação do campo no Sudeste do Pará pode ser caracterizado por alguns elementos fundamentais:

- **A participação dos movimentos sociais e sindicais na sua construção:** esses movimentos foram os principais protagonistas da luta pela educação do campo na região.
- **A adoção da pedagogia da alternância:** essa pedagogia, que combina períodos de estudo na escola com períodos de trabalho na comunidade, é adequada às especificidades da realidade do campo.
- **O foco na formação profissional e tecnológica:** a educação do campo na região tem como objetivo formar profissionais qualificados para o trabalho no campo.

O IFPA CRMB em sua trajetória histórica surge como resultado de anos de luta dos movimentos sociais do campo pela reforma agrária e pelo direito a uma educação de qualidade voltada para a realidade e os interesses dos povos do campo em uma região marcada por conflitos fundiários e pela busca de alternativas de desenvolvimento sustentável pautadas na agricultura familiar e no extrativismo.

E sua implantação no Assentamento 26 de Março, fruto da luta do MST, representa uma vitória para a Educação do Campo do ponto de vista político, social e educacional diante de todo o avanço do agronegócio na região e todas as atrocidades ocorridas na região.

Sua proposta pedagógica inovadora fundamenta-se nos princípios da educação do campo, alternância pedagógica e agroecologia. O campus representa uma conquista importante na busca por uma educação contextualizada e transformadora, comprometida com os interesses e visão de mundo dos povos do campo. Sua história ilustra como a educação pode ser um instrumento para fortalecer sujeitos historicamente excluídos em sua luta por direitos e por um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico.

A proposta pedagógica do campus descrita no PPP assume a concepção de educação do campo, que rompe com a ideia de que o campo é lugar meramente de fornecer matérias-primas, é necessário respeitar a diversidade dos sujeitos inseridos naquele espaço para construção de uma educação voltada para o povo que trabalha e vive no/do campo.

Tal proposta pedagógica é desafiadora, uma vez que a formação social dos indivíduos advém de fenômenos sociais complexos, mas é um caminho necessário para a construção de uma educação que seja verdadeiramente emancipadora. Desse modo apresentado abaixo algumas considerações sobre os aspectos positivos e os desafios da proposta pedagógica do campus:

Aspectos Positivos:

- Fundamentada em princípios e pressupostos que são coerentes com a concepção de educação do campo.
- Valoriza a diversidade cultural dos povos do campo.
- Promove a participação ativa dos estudantes e educadores no processo de ensino-aprendizagem.
- Tem como objetivo formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar de forma autônoma na sociedade.

Dentre os desafios:

- A concretização da proposta pedagógica é desafiadora, uma vez que requer a superação de diversos obstáculos, como a rotatividade do quadro de servidores, a descontinuidade da política de formação continuada dos servidores, a falta de infraestrutura adequada, entre outros.
- A proposta pedagógica ainda precisa ser mais bem compreendida e apropriada pelos servidores e estudantes da instituição.
- É necessário desenvolver estratégias para superar a fragmentação do currículo e garantir a integração entre teoria e prática.

O segundo capítulo fez um breve contexto histórico da pedagogia da alternância que surgiu na França no início do século XX, como resposta à necessidade de um novo sistema educacional para áreas rurais, diferente do modelo tradicional urbano. Ela foi desenvolvida pelo sacerdote francês Abbé Pierre-Joseph Granereau, que fundou a primeira Casa Familiar Rural em regime de alternância em 1935.

No Brasil, a pedagogia da alternância foi introduzida na década de 1960, com a criação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) no Espírito Santo. Desde então, essa proposta pedagógica tem se expandido para diferentes estados do país.

A pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica relevante para a educação do campo, pois apresenta potencialidades para promover uma educação integral e inclusiva, que considere a realidade dos estudantes e contribua para o

desenvolvimento local. Contudo apesar de suas potencialidades, apresenta alguns desafios, como: dificuldade de implementação, modelo de alternância requer condições específicas, como recursos financeiros, humanos e materiais, que nem sempre estão disponíveis; desafios culturais em cada região precisa se adaptar as particularidades de seus povos tradicionais.

Assim a pedagogia da alternância é uma metodologia que se desenvolve e se adapta ao longo do tempo, de acordo com os contextos e os públicos, o que a torna uma proposta singular. E no sudeste do Pará vem se delineando com alternância pedagógica nos cursos voltados para os povos do campo.

Dentre esses cursos temos o lócus da pesquisa o Curso Técnico em Agroindústria ofertado no IFPA CRMB, ele foi construído a partir de uma demanda legítima dos movimentos sociais do campo, que reconheceram a necessidade de capacitar os agricultores e filhos de agricultores para atuarem das agroindústrias que estavam naquele período sendo pensadas para serem implantadas nos assentamentos de reforma agrária.

A participação desses sujeitos no processo de construção do curso garantiu que o PPC do curso fosse pautado nas reais necessidades e expectativas da região, sendo estruturado com base nos princípios da pedagogia da alternância e da educação do campo, visando uma formação técnica integrada à realidade e às demandas das populações rurais.

Evidenciou-se com as entrevistas que levando em consideração que a pecuária (criação de bovinos) é a atividade econômica de maior relevância na região do Sudeste do Pará e os locais ocupados pelos movimentos sociais estavam marcados por extensas áreas de pastagens que facilitava essa atividade para produção de leite apoiados pela concessão de créditos do governo federal, a principal perspectiva de criação do curso era formar jovens filhos de agricultores da reforma agrária para atuarem nos laticínios a serem implantados também por meio de incentivo de créditos do governo nos assentamentos do sudeste do Pará e municípios circundantes.

A estrutura curricular, o percurso formativo e o itinerário pedagógico do curso foram concebidos de modo interdisciplinar e integrado, rompendo com o ensino tradicional e fragmentado. Fundamentando-se em princípios pedagógicos que enfatizam a indissociabilidade entre teoria e prática, o respeito pela diversidade cultural, a participação ativa dos educandos e a pesquisa e o trabalho como princípios

educativos. Incorporando a alternância pedagógica, que permite aos educandos aplicarem o aprendizado em contextos reais, alinhados à proposta da alternância entre tempos-escola e tempos-comunidade.

É importante destacar que todas as atividades realizadas no Tempo Comunidade têm o intuito de refletir na comunidade/localidade onde os educandos estão inseridos na formação os quais estão vivenciando no Tempo Escola e vice versa.

O Curso Técnico em Agroindústria, oferecido pelo IFPA, Campus Marabá, tem como base formativa a perspectiva da Educação do Campo. Como vimos, essa abordagem se diferencia das propostas formativas tradicionais para o público do campo por dois aspectos principais:

- **Condições estruturais:** o curso é oferecido em um campus localizado dentro de um assentamento de reforma agrária, o que facilita o acesso dos estudantes camponeses à educação. Além disso, o curso oferece uma estrutura de apoio aos estudantes, como moradia, alimentação e transporte, o que contribui para a permanência deles no curso.
- **Conteúdos e metodologia:** o curso adota uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que integra os conhecimentos técnicos com as realidades sociais e culturais das comunidades rurais. Além disso, o curso valoriza os saberes tradicionais e a agroecologia, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

O acúmulo das experiências de educação do campo na região, principalmente com a oferta dos cursos técnicos em agropecuária utilizando a forma de pedagogia da alternância, bem como dos cursos técnicos em agropecuária e agroecologia integrados ao Ensino Médio e, ainda, os cursos superiores (licenciatura e tecnológico) do CRMB desenvolvidos entre 2009 e 2015 desempenharam papel fundamental na estruturação do curso técnico em agroindústria.

Esse processo permitiu o acúmulo de conhecimentos sobre a organização curricular, metodológica e política do curso. Além disso, contribuiu para o entendimento dos princípios, conceitos e concepções da Educação do Campo visando atender às demandas dos povos do campo e proporcionar qualificação aos mesmos.

A aproximação formativa às ideias dos movimentos sociais se expressa na preocupação do curso com a formação de sujeitos autônomos, capazes de leitura de

mundo e criticidade. Essa formação é promovida por meio de práticas integradoras do conhecimento, que articulam os saberes técnicos com os saberes tradicionais e a agroecologia.

O Curso Técnico em Agroindústria tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento rural sustentável da região sudeste do Pará. Ao formar técnicos-cidadãos capacitados a atuar no beneficiamento e processamento de produtos agrícolas com visão ampla e crítica, visa formar profissionais para além do viés meramente tecnicista.

O curso pode contribuir para a geração de renda, a valorização da produção local e a melhoria da qualidade de vida das populações do campo.

Dessa forma, o Curso Técnico em Agroindústria a partir da formação por alternância pedagógica se faz de fundamental importância na construção da proposta de Educação do Campo, para além da produção agropecuária possibilitando o desenvolvimento socio-econômico das comunidades rurais.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria do IFPA/CRMB possibilitou constatar que a pedagogia da alternância foi concebida no curso para atender a especificidade do público, que é filho de agricultor da região Norte, mais especificamente os Estados do Pará, do Maranhão e do Tocantins, com vista a oportunizar o acesso e permanência na escola, devido ao Campus ter estrutura para o semi-internato, mas também, e principalmente pela estratégia proposta pelo MST de oportunizar a agregação de valor aos produtos agrícolas por meio do beneficiamento.

Neste sentido, foi o acúmulo das mobilizações, reivindicações e proposição e das experiências desenvolvidas pelo Movimento Sem Terra que provocou e estimulou o Campus, inicialmente através do CONDIR – espaço de construção da política institucional – e, posteriormente, com o envolvimento dos educadores em conjunto com dirigentes do movimento que deram vida a proposição.

Observou-se, que foi o acúmulo político-educativo do movimento social do campo que trouxe para o centro do debate no campus Marabá Rural a proposta estratégica de formação de jovens filhos de agricultores da Amazônia voltada ao beneficiamento dos produtos agrícolas, tendo o referido Curso como parte da política educacional, uma vez que as discussões ocorreram inicialmente no âmbito do movimento social e, posteriormente, os atores que compõem o CONDIR oficializaram a proposta neste espaço.

Além disso, os atores representantes dos movimentos sociais do campo se assumiram como coautores na construção do projeto do curso e, também, no desenvolvimento da primeira turma na forma ofertada na forma subsequente. Observa-se, portanto, que o curso se firmou com sua proposta teórico-metodológica e alcançou os objetivos de formação, tanto que foi criado o curso integrado nesta área de formação (a agroindústria), o qual passou a ser ofertado regularmente a partir do ano de 2018.

Contudo observou-se que no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFPA/CRMB já sob influência institucional incorporou o desenvolvimento de competências e habilidades se contradizendo em relação a Educação do campo que possui uma visão crítica e contextualizada do desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que o desenvolvimento das mesmas opõe-se ao reconhecendo das especificidades e necessidades dos estudantes do campo.

A proposta pedagógica do curso não se restringe à questão pedagógica, tão pouco a pedagogia da alternância. Ao contrário, neste curso havia a intencionalidade de empoderar os filhos de agricultores, a partir da formação, para a implantação de projeto de agroindústria ancorados na concepção de produção de alimentos de base agroecológica amparados no desenvolvimento sustentável do campo, o qual perpassa pelo beneficiamento dos produtos agrícolas e sua comercialização em curso

Porém, a segunda parte da estratégia que compunha a formação e o desenvolvimento da agroindústria na região com a busca de financiamento adequado para a produção familiar foi abortado pelo Golpe da Presidenta Dilma Russef, e com ele, a derrocada de todas as políticas públicas e sociais que apoiaria esse tipo de iniciativa de geração de renda no campo pela implantação de agroindústrias coletivas. Junto com isso, adveio os cortes de recursos o que acabou por prejudicar o percurso formativo do curso, devido a ausência de recursos para a aquisição de materiais básicos de fomento para o processo formativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Livia Navegantes. O Arranjo Produtivo do Leite do Sudeste do Pará. *In: Seminário de Apresentação de estudos com foco nos APL*, 2006, 28 p. Disponível em: <2 - Leite Marabá [PDF] | Documents Community Sharing (xdocz.com.br)>. Acesso em 04 de maio de 2023.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: avanços e contradições**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/DF. 2020. p. 325.

ARAÚJO, William Bruno Silva; SILVA, Luis Mauro Santos. A ênfase agroecológica na formação do educando do ensino técnico integrado: o “estado da arte” da política pedagógica institucional do campus rural de marabá – CRMB. **Revista Brasileira de Agroecologia**. Brasília, vol. 11, no. 1, 2016. Disponível em: < A ênfase agroecológica na formação de camponeses: o “estado da arte” da política pedagógica institucional do campus rural de marabá – CRMB. | Revista Brasileira de Agroecologia (unb.br)>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

ARAÚJO, William Bruno Silva. Entrevista concedida a Andreia do Nascimento Lima. Marabá: Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural, 16 de janeiro de 2024. 22 min.

ASSIS, William Santos. **A Construção da Representação dos Trabalhadores Rurais no Sudeste Paraense**. TESE (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ. 2007. p. 242.

ASSIS, William Santos de Assis; OLIVEIRA, Myriam; HALMENSCHLAGER, Fábio. Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 16, no. 2, 2008. Disponível em: <Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental | Estudos Sociedade e Agricultura (revistaesa.com)>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 16 de novembro de 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2002. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 04 de março de 2023.

_____. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. 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/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2024.

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

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

_____. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: **FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, 2009, Brasília. Debate 12, Brasília, 23 a 2 de novembro de 2009.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação, Saúde, vol.7 n. 1, Rio de Janeiro. mar./jun. 2009. Disponível em: <SciELO - Brasil - Educação do campo: notas para uma análise de percurso Educação do campo: notas para uma análise de percurso>. Acesso em: 17 de março de 2023.

_____. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil. (Org). Dicionário da educação do campo. 2º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova didática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

COSTA, Francisco de Assis. **Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. NAEA/UFPA. Belém, PA. 355 p, 2000.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

DIRETORIA DE ENSINO. **Memorando nº 023/2014 DE-CRMB – Criação NDE do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia**. Marabá/PA: Instituto Federal do Pará. *Campus Rural de Marabá*, 2014.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA. **Relatório de Atividade do ano de 2003**. Marabá-PA, 2004.

Fascículo V- PNCSA. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Alfredo Wagner Berno de Almeida (coord. proj.). **Quebradeiras de Coco Babaçu do Pará**: 5. MIQCB - Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (Autoria Coletiva). São Luís, 2005e. 12 p. (Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos). Disponível em <<http://novacartografiasocial.com.br/download/05-quebradeiras-de-cocobabacupara/>>. Acesso em: 04 de maio de 2023

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **A Construção da Organicidade no MST: A experiência do Assentamento 26 de março/Pará**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande/PB. 2009. p. 167.

_____. **Território Camponês do Sudeste do Pará: a construção da educação do campo.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/GO. 2021. p. 435.

_____. Entrevista concedida a Andreia do Nascimento Lima. Marabá: Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural, 26 de dezembro de 2023. 12 min.

GOMES, Vivian Adriana Ramos. **Pedagogia da Alternância e o IFMA São Luís – Campus Maracanã: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís/MA. 2013. p. 152.

GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância.** 1ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul da Silva. **CAT- Ano Décimo: etnografia de uma utopia.** Belém: Edufpa, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 01 de maio de 2023.

_____. **Cidades: amostra – Pará 2017.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/historico>>. Acesso em 01 de maio de 2023.

IFPA, Instituto Federal do Pará. *Campus Rural de Marabá.* Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Político Pedagógico do Campus Marabá Rural.** Marabá - PA, 2010.

_____. **Diagnóstico Preliminar Sócio, Cultural e Agroambiental do Projeto de Assentamento 26 de Março e da área do Campus Rural de Marabá (CRMB).** Marabá - PA, 2012.

_____. **Regimento Interno do Campus Rural de Marabá.** Marabá - PA, 2013a.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 10 de abril de 2013b.** Livro 01, p. 24-28.

_____. **Ata da reunião extraordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 23 de abril de 2013c.** Livro 01, p. 24-28.

_____. **Portaria nº 027/2014 Gabinete do Campus Rural de Marabá de 10 de março de 2014.** Marabá-PA, 2014a.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 15 de abril de 2014b.** Livro 01, p. 80-84.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 18 de novembro de 2014c.** Livro 01, p. 89-93.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Subsequente ao Ensino Médio.** Marabá - PA, 2015a.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 27 de maio de 2015b.** Livro 02, p. 08-11.

_____. **Resolução nº 111/2015 CONSUP de 19 de agosto de 2015.** Belém-PA, 2015c.

_____. **Resolução nº 129/2015 CONSUP de 29 de outubro de 2015.** Belém-PA, 2015d.

_____. **Portaria nº 085/2015 Gabinete da Reitoria de 29 de outubro de 2015.** Belém-PA, 2015e.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Campus Marabá Rural.** Marabá - PA, 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio.** Marabá - PA, 2021.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Mais de 190 mil estudantes são atendidos em 25 anos do Pronera.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2023. Disponível em: <Mais de 190 mil estudantes são atendidos em 25 anos do Pronera — Incra (www.gov.br)>. Acesso em 09 de fevereiro de 2024.

LIMA, Andreia do Nascimento; FREITAS, Carlos Batista Sousa de; CARDOSO, Jerusa Ainõa Palheta de Souza. O processo construtivo da política de educação do campo da região sudeste do Pará: Campus Marabá Rural. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 87–108, 2023. DOI: 10.36311/2447-780X.2023.n1.p87. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13849>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

LOPES FILHA, Izabel Rodrigues. Entrevista concedida a Andreia do Nascimento Lima. Marabá: Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural, 27 de dezembro de 2023. 12 min.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo Cercas e Construindo Saberes:** a juventude na construção da educação profissional do campo no sudeste do Pará. Recife: Imprime, 2016.

MEC (Ministério da Educação). (2017). **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007>>. Acesso em 07 de abril de 2023.

MIRANDA, Rogério Rego. **(Contra) Hegemonia e Território do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Sudeste Paraense.** Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/SP. 2017. p. 380.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/MG. 2005. p. 318.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. 2ª ed. Vitória: Edufes, 2014.

NOVAES, Henrique Tahan. A contribuição de Nadezhda Krupskaya para a construção dos fundamentos da escola do trabalho emancipado. In: DEO, A.; BATISTA, F. M.

(org.). **100 Anos da Revolução Russa: a transição socialista como atualidade histórica**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 263-288. Disponível em: <
https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/162/905/2317?inline=1>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, Lais; PIRES, João Henrique; FUZER Antonio. A economia política da “revolução verde”, a agroecologia e as escolas de agroecologia do MST. In: NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Lais (Org). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 209 – 230. Disponível em: < <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/10/Questao-Agraria-Cooperacao-e-Agroecologia-baixa.pdf>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

PEREIRA, Giselda Coelho. Entrevista concedida a Andreia do Nascimento Lima. Marabá: Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural, 27 de dezembro de 2023. 12 min.

PIRES, João Henrique Souza; NOVAES, Henrique Tahan. Estudo, trabalho e agroecologia: a proposta político-pedagógica dos cursos de agroecologia do MST no Paraná. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 8, n. 2, p. 110-124, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18144>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

RECHENE, Suzenny Texeira. **Olhares e percepções sobre alternância pedagógica: o caso do IFPA – Campus Marabá Rural**. 2017.36 f. Monografia (Curso de Especialização Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Marabá, 2017.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró. 2007.

SCALABRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as)**

do campo. 2008.167 f. (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, 2008.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), 2011.

SCALABRIN, Rosemeri; SILVA, Celma Rocha. O currículo do Ensino Médio Integrado do Campus Rural de Marabá 2011-2015: a expressão da concepção omnilateral e o currículo via tema gerador. **Revista Balaio Acadêmico**, v. 01, n. 01, jan/ago, 2023.

SCHIMITT, Deodete Maria das Neves; PADILHA, Anna Maria Lunardi. A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins. In: I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Educação do Campo: descolonização de saberes, 2016, Tocantinópolis. **Anais...** Tocantinópolis: UFT, 2017.

SECRETARIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS. **Comunicado à imprensa: SRI lança edital para projetos de agroindustrialização em assentamentos**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <27.02.2013 - Lançado edital para projetos de agroindustrialização em assentamentos — Secretaria de Relações Institucionais (www.gov.br)>. Acesso em 29 de dezembro de 2023.

SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento. A Alternância Pedagógica na Formação de Professores do Campo: Ressignificando a Escola do Campo. In: Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/3-educacao-do-campo-formacao-e-trabalho-docente>>. Acesso em 01 de maio de 2023.

SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento; SOUSA, Romier da Paixão. O trabalho e a pesquisa no ensino médio integrado à educação profissional: uma nova perspectiva de desenvolvimento rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 5, p. 1-19 Tocantinópolis/Brasil, 2020. Disponível em: <(PDF) O trabalho e a

pesquisa no ensino médio integrado à educação profissional: uma nova perspectiva de desenvolvimento rural (researchgate.net)>. Acesso em 02 de maio de 2023.

SILVA, Idelma Santiago. **MIGRAÇÃO E CULTURA NO SUDESTE DO PARÁ: MARABÁ (1968-1988)**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás/GO. 2006. p. 181.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

VIEIRA, Leonice Chaves. **A pedagogia da alternância do curso de Agroecologia: um estudo de caso no IFsul**. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. 2017. p. 196.