

Em busca de uma formação profissional possível na educação do campo

Edna Castro de Oliveira
Iraldirene Ricardo de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O texto explora a temática da formação na interface educação do campo/ educação profissional (EP), atentando para as mutações no mundo do trabalho, dilemas e perspectivas da formação humana no campo. Essa demanda interpela a expansão da rede federal e as possibilidades da formação em alternância vinculada ao Proeja, nos *campi* de Institutos Federais. Toma, como base, estudos no âmbito da educação popular, do trabalho e educação, da educação de jovens e adultos (EJA) e a *práxis* como categoria fundante que mobiliza reflexões e ações em prol de outra lógica na oferta da EJA integrada à EP no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Profissional. EJA. Mundo do trabalho.

Seeking a possible technical training in the rural education

This study explores the relation between rural and technical education (EP), taking into account the constant changes in the work field, as well as the dilemmas and perspectives of the human formation in the rural area. This demand challenges the expansion of the federal education system and the possibilities of the education based on the alternation education and learning model, at the Proeja's courses, in the federal institutes' campuses. Thus, this study builds on studies on popular education, work and education, adult education (EJA), and the praxis as the foundational category that mobilizes reflections and actions towards other ways of offering EJA integrated with EP in the rural areas.

Keywords: Rural Education. Technical Education. Adult Education. World of the work.

En busca de una formación profesional posible en la Educación del Campo

El texto explora la temática de la formación en la interfase educación del campo/ educación profesional (EP), alertando para las mutaciones en el mundo del trabajo, dilemas y perspectivas de la formación humana en el campo. Esa demanda la expansión de la red federal y las posibilidades de la formación en alternancia vinculada al Proeja, en campos de institutos federales. Toma como base estudios en el ámbito de la educación popular, del trabajo y educación, de la educación de jóvenes y adultos (EJA), y la praxis como categoría central que moviliza reflexiones y acciones en dirección de otra lógica en la oferta de la EJA integrada a la EP en el campo.

Palabras Clave: Educación del campo. Educación profesional. EJA. Mundo del trabajo.

Introdução

O acirramento das desigualdades sociais em nível global, que sustenta e mantém as estratégias de reestruturação do sistema de dominação do capital sobre o trabalho, constitui um dos aspectos para análise neste texto como ponto de partida para se pensar uma perspectiva de formação dos segmentos que compõem a complexa e heterogênea classe trabalhadora (Antunes, 2010), em específico, no campo, no Brasil de hoje. Nesse contexto, o desafio a que se propõe este artigo é o de refletir sobre as mudanças no mundo do trabalho, com os avanços tecnológicos e seus impactos sobre segmentos de grupos populacionais excluídos que, como diria Freire (2005, p. 70), “jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro de uma estrutura que os transforma em seres para o outro”. Dentre os segmentos que sempre estiveram dentro dessa estrutura injusta e desumana estão as populações do campo, com um percentual significativo dos brasileiros que demanda por parte do Estado a garantia de direitos sociais, dentre eles a educação.

Na tentativa de explorar o que propomos como temática, refletimos na primeira parte do texto sobre as mudanças no mundo do trabalho, suas repercussões no Brasil e impactos na vida dos trabalhadores do campo com a modernização da agricultura. Ela se constituiu um dos veículos de desigualdade social, principalmente pelo que produziu de êxodo rural, com sérios impactos sobre as relações de trabalho e a desterritorialização pelo poder do capital.

Na segunda parte, buscamos refletir sobre qual tem sido a formação profissional propiciada aos trabalhadores, o que nos exige explorar nas suas interfaces as concepções de educação do campo e profissional (EP) como modalidades que têm em comum o fato de se voltarem para o atendimento a este grupo, e de se constituírem projetos em disputa frente à ênfase reducionista de formação para o mercado. Destaca-se aí a importância do papel da educação na sua relação com os movimentos sociais e a busca permanente por outro projeto de sociedade e de formação que possibilite aos que vivem e trabalham no campo outro vislumbre profissional, tendo como princípio a formação humana e cidadã e como eixos da organização curricular a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

A terceira parte do texto focaliza alguns movimentos detectados na pesquisa, no contexto de expansão dos Institutos Federais e as tentativas de implementação da formação em alternância nos *campi* que continuam ofertando cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em específico, no *campus* de Santa Inês, do Instituto Federal Baiano.

Nas considerações finais a partir de resultados preliminares, voltamos a refletir o sentido da oferta de um curso na perspectiva da pedagogia da alternância (PA) para jovens e adultos sertanejos e os seus desafios para o semiárido baiano no confronto

com os projetos de desenvolvimento do estado com as políticas de irrigação em parceria com o grande capital.

Mutações no mundo do trabalho: implicações para a sociedade brasileira

A interlocução com alguns estudiosos das mutações no mundo do trabalho no Brasil, tais como Antunes (2004), Antunes; Druck (2014) e Frigotto (1998 e 1999) não nos permite ignorar o contexto de mobilização vivido pelas manifestações de rua e no congresso nacional brasileiro nos últimos dias contra a aprovação do Projeto de Lei nº 4.330, conhecido como o projeto da Terceirização. A compreensão e leitura crítica deste momento histórico nos são postas como problema em face da manutenção e avanço a qualquer custo da lógica do capital, em detrimento da corrosão dos direitos do trabalho. Nas décadas mais recentes, o capitalismo “vem apresentando um movimento tendencial em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação de sua lógica”. (Antunes; Druck, 2014, p.13)

Nesse sentido, esses autores nos chamam a observar as mutações decorrentes da mundialização do capital que expressam “uma explosão de novas modalidades de trabalho, tanto na indústria quanto na agricultura e nos serviços” (ibid., 2014, p. 13), o que faz com que a classe trabalhadora, em plena globalização, se torne mais fragmentada, heterogênea e ainda mais diversificada, o que corrobora para uma perda importante de direitos. Nesse processo, toma corpo um desenho diverso e heterogêneo que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora: a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes; Alves, 2004, p. 2). Classe essa que conforma a desagregação entre os trabalhadores, tanto estáveis quanto precários, qualificados ou não, além de estratificações e fragmentações decorrentes do processo crescente de internacionalização do capital.

Nesse contexto, “flexibilizar a legislação social do trabalho significa [...] ampliar as formas de precarização de direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora [mundial] e especialmente após os anos 1930, quando se toma o caso brasileiro”. (Antunes, 2004, p.16)

Quando trazemos o foco para o campo no Brasil, como em outros países, as inovações tecnológicas introduzidas a partir da década de 1950, com foco no aumento da produtividade agrícola em larga escala, caracterizaram, no contexto da modernização da agricultura, a chamada Revolução Verde¹. Essa produziu mudanças

¹ Programa concebido pelos países industrializados para aumentar a produção agrícola mundial, utilizando-se sementes geneticamente melhoradas. Há que se considerar o uso intensivo de elementos industriais e de mecanização para redução do custo do manejo a ser realizado.

estruturais que transformaram as relações de trabalho na agricultura até então fundada “no conhecimento milenar prático do agricultor, [substituindo-a] pelos sistemas especializados em monocultura” (Pereira, 2012, p. 686) que compuseram o pacote tecnológico da referida revolução. Com essa ênfase, irrompeu-se contra práticas milenares de trabalho realizado numa relação de interação com a terra, “quebrando a unidade existente entre ser humano e natureza”. (ibid., 2012, p. 688)

Desse modo, a modernização da agricultura expressa um modelo social desumano que teve como resultados o fortalecimento da concentração da terra, o êxodo rural, o incremento do processo de assalariamento para o homem e a mulher do campo. Nesse processo, não podemos deixar de considerar os importantes problemas sociais impostos ao trabalhador do campo resultantes do desemprego estrutural. O mundo do homem do campo altera-se em virtude do desenvolvimento da mecanização, das tecnologias que surgem a todo momento, do avanço da engenharia genética, da biotecnologia e da química.

Pelas mudanças supracitadas no mundo do trabalho no campo, podemos reafirmar com Pereira (2012, p. 686) que o processo de modernização da agricultura veiculada pelo pacote da Revolução Verde constituiu-se “um veículo de desigualdade social, produzindo a desterritorialização, invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente”. O avanço do capitalismo no campo, a partir da década de 1980, torna hegemônico o domínio do capital financeiro pelas empresas privadas transnacionais, que passam a adotar para a produção agrícola o modelo do agronegócio, que busca, conforme Boletim da Educação (2012, p.23), “tornar a agricultura como um negócio para a acumulação de riquezas e de renda sob o controle do capital”. No contexto do semiárido nordestino, “a política de irrigação implantada contribuiu para aumentar as desigualdades sociais e econômicas regionais, fortalecer a concentração fundiária e fomentar a precarização do trabalho” (Dourado, 2014, p. 8). Dados do censo agropecuário de 2006 constantes do Boletim da Educação (2012, p.27), já indicavam uma significativa redução da classe trabalhadora assalariada rural e temporária na agricultura entre 6 a 10 milhões em 1980 para 2,2 milhões em 2006.

Esses dados nos permitem reafirmar o que adverte Antunes (2004) quanto à desagregação da classe trabalhadora, que também atinge o campo brasileiro entre os trabalhadores, tanto estáveis quanto precários, com estratificações decorrentes do processo crescente do avanço do capital. Nesse processo, a educação vem exercendo o seu papel fundamental na formação de mão de obra para a reprodução do modelo agroindustrial que privilegia a elite agrária dos grandes latifúndios, multiplica as desigualdades sociais no meio rural geradas pela estrutura econômica, conforme alerta Stédile:

[Uma] estrutura econômica no meio rural brasileiro onde 7 milhões de pessoas vivem na pobreza absoluta [Segundo o IBGE, 2010, as taxas mais altas de analfabetismo encontram-se no campo brasileiro, atingindo 23,2%, em relação à região urbana, com 7,3%], o Programa Bolsa Família, distribuído para 11 milhões de famílias que passam necessidades alimentícias é revelador da tragédia social do país. Além disso, a maioria dos jovens que vive no meio rural não tem acesso ao Ensino Fundamental completo e muito menos ao ensino superior. (Stédile, 2012, p. 643)

Nesse sentido, há que se destacar que o modelo de Escola Agrícola no âmbito da rede federal foi criado para atender à política de formação técnica agrícola como demanda da modernização da agricultura, limitando-se, assim, a repetir as fórmulas tradicionais de dominação e expropriação do trabalho do homem do campo. Nesse processo, a educação cumpriu o seu papel de espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes e ideologias, tanto quanto de teorias que baseiam o novo modo de produção. (Frigotto, 1998)

O questionamento dos altos custos sociais do modelo e a busca de alternativas à sustentabilidade da vida na cidade e no campo passam a ser pauta das lutas dos trabalhadores do campo, desencadeando tensões e conflitos em função da questão agrária no Brasil. Conforme Stédile (*apud* França, 2013), para além dos problemas ambientais e sociais que se evidenciam, provocando a expulsão da mão de obra e dos povos do campo, do ponto de vista econômico permanece o elevado índice da concentração da propriedade da terra, na distorção do uso do patrimônio agrícola do país, no controle e na dependência econômica externa a que a agricultura brasileira está submetida – ao agronegócio, e à subordinação do capital financeiro.

A partir das reflexões sobre as mudanças no mundo do trabalho e os seus impactos na sociedade brasileira, em específico no campo, tem-se um cenário desafiador. Essas mudanças estão intimamente imbricadas nas contradições da questão agrária no Brasil e não podem prescindir de análises que nos permitam dimensionar a abrangência de suas implicações para compreender que a manutenção da lógica do capital sobre o trabalho, que insiste em prevalecer a qualquer custo, não pode arrefecer a nossa capacidade de luta, de sonhar com a possibilidade de uma outra conformação social, que nos permita confrontar o papel da educação restrita à “preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura” (Caldart, 2012, p. 260).

Educação profissional e educação do campo: projetos em disputa

Como concepções distintas e modalidades de educação que guardam imbricadas relações entre si e nas correlações de forças de nossa formação social, podemos dizer que, do ponto de vista histórico, a EP e a educação do campo, tendo em vista para quem e para quê se voltam, disputam projetos societários para o Brasil. Nessa disputa, há que se considerar os projetos que se conformam aos valores e ideias estabelecidas pela lógica do capital, voltados para seus interesses e demandas de formação para o mercado, e aqueles que confrontam essa lógica, pautando-se pelos interesses, necessidades e lutas dos segmentos da população brasileira que estiveram sempre dentro da estrutura desumana e injusta que caracteriza a nossa sociedade e que buscam a construção de um projeto de formação para a educação dos trabalhadores. Nesse campo de disputa, esses projetos hegemônicos evidenciam relações de conflito e antagonismos presentes na educação brasileira.

Ao refletir sobre a educação profissional que disputa a hegemonia do capital sobre o trabalho, Ciavatta (1998) destaca que a formação profissional alcança visibilidade num contexto neoliberal, com o recrudescimento da crise do capitalismo. A autora ressalta a evidência da dualidade característica da formação social no Brasil, na qual a formação profissional reservada às classes subalternas reitera a obscuridade da sua concepção ao restringi-la às conveniências e imposições do mercado profissional, bem como à lógica empresarial. Tal condição representa a posição subalterna do país frente a um quadro hegemônico internacional ao ofertar para seus jovens uma formação que os ajusta ao *status quo*. Nessa lógica dual, a educação cumpre um papel político ideológico, dado o seu caráter de não neutralidade. Nessa linha de reflexão, faz-se pertinente observar que as concepções de EP ao longo de seu percurso, expressas em projetos diversos em diferentes momentos históricos, vão sendo ressignificadas com o tempo, como observa Manfredi:

[...] entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista [...] até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental [...] Além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. (Manfredi, 2002, p.57)

O recente debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Pacheco, 2012) expressa os conflitos entre concepções e interesses antagonônicos. Observa-se que a lógica inerente da formação pretendida pelas DCNs pressupõe a reafirmação das premissas do Decreto nº 2.208/1997, que proibiu a integração da EP com a educação básica no contexto de desemprego estrutural e de reforma do estado no Brasil dos anos 1990, que

pauta a formação profissional diversificada para “um trabalhador flexível, adaptado à nova proposta de sociabilidade capitalista” (Pereira, 2012, p.288), com vistas ao atendimento das necessidades de empregabilidade em um mundo competitivo. Assim, num contexto de políticas neoliberais, considerando para quem a EP se volta, na sua maioria, para trabalhadores jovens e adultos pouco escolarizados, o atendimento da (re)qualificação profissional, emergiu como uma resposta à empregabilidade (Frigotto, 1999). Apenas a partir de tensões e lutas em favor de outra proposta de formação profissional é que o Decreto nº 5.154/2004, cria a base jurídica para “a realização de uma educação profissional integrada à educação básica” (Brasil, 2004), embora essa iniciativa não tenha sido suficiente para efetivar a pretendida integração como proposta de política perene para a formação dos trabalhadores.

No mesmo contexto de debate das DCNs podemos verificar a disputa por proposições e princípios voltados para a integração do ensino médio ao ensino técnico, promovendo a não dissociação entre educação geral e EP. O que significa “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (Pacheco, 2012, p. 60). A defesa da integração entre formação básica e formação profissional, no que se refere aos conteúdos curriculares bem como aos percursos formativos, reflete-se na recente indução de política pública governamental como o Proeja, que, embora guarde suas ambiguidades, expressa concepções de trabalho, sociedade e educação orientadas por princípios políticos e filosóficos construídos historicamente e que seguem como referências para pensar a formação humana como possibilidade de outra formação para outra forma de sociabilidade, ou seja, uma formação que integre “todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos” (Pacheco, 2012, p. 59), tendo como base o trabalho nas suas concepções ontológica e histórica, e a ciência como resultante dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Retomando a ênfase da interface buscada nesse texto, quando a disputa envolve pensar uma educação profissional para o campo brasileiro, a atuação e protagonismo dos movimentos sociais do campo se destacam por meio das lutas por “projetos educacionais significativos, construídos coletivamente como resistência à ordem capitalista”. (Pereira, 2012, 287)

Nesse sentido, a autora ressalta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) tem papel fundamental ao “reivindicar políticas públicas para a educação do campo como parte de sua luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade” (Pereira, 2012, p.287). Cabe ressaltar que os princípios políticos e filosóficos referidos como base para pensar a formação humana integrada são tomados como referência para a formulação de propostas pelos movimentos sociais nessa mesma perspectiva. As experiências educativas na EP do campo, de acordo com Pereira, pautam-se:

[...] por outros rumos e fins que não sejam os da reprodução das desigualdades sociais [a educação profissional que os movimentos sociais do campo reivindicam] une [...] princípios como: o trabalho como princípio pedagógico, o encontro com a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico e a relação campo cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira. (Pereira, 2012, p. 289)

Ainda reafirmando essa ênfase, importa sinalizar que a disputa por projetos de EP no campo brasileiro toma também como base princípios políticos e ideológicos que conformam uma EP crítica dos projetos governamentais de educação rural que buscam orientar a formação em função dos interesses e dinâmica do desenvolvimento do capital, sua pretensa fixação dos trabalhadores no campo, sem possibilidades de mudanças nas condições de vida e produção da existência, na posse e distribuição da terra, multiplicando, conseqüentemente, as desigualdades. Cabe ainda ressaltar a apartação que a educação rural buscou difundir das relações campo cidade, “colocando em posição subalterna os valores éticos, políticos, culturais e econômicos do campo em relação aos valores e a produção da vida na cidade” (Pereira, 2012, p. 291). Contrapondo-se a essa ênfase, a EP pensada pelos movimentos sociais para o campo brasileiro traz para a centralidade do debate da educação do campo os desafios permanentes enfrentados pela questão agrária no Brasil.

Assim, pensar a EP de nível técnico para o campo implica trabalhar a formação dos educandos para a análise de suas realidades específicas, e das contradições que envolvem. O que requer rediscutir as finalidades educativas da EP, uma vez que as vertentes que predominam operam, segundo as DCNs, para a EP Técnica de Nível Médio:

[com] o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agroexportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores. De modo geral, os cursos de EP não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. [Ressalta ainda o documento que a EP do campo] inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território, cuja base do crescimento econômico está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outros – mas sem desconsiderar que a produção agrícola constitui a base da produção da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. (Brasil, DCNs, 2012, p. 26)

A *práxis* na formação em alternância

Dentre as propostas educativas de formação profissional produzidas, experimentadas e recriadas pelos movimentos sociais do campo no Brasil, conforme sinaliza Pereira (2012), voltamo-nos para a formação em alternância ou PA como interesse de estudo, com o intuito de investigar sobre as possibilidades de apropriação, pelos Institutos Federais (IFs), de seus princípios, na formulação e organização curricular que considere as necessidades dos sujeitos e as demandas de formação e desenvolvimento para o campo brasileiro, que privilegie a vida e novas relações sociais.

Antes, vale retomar aspectos históricos da PA, já explorados pela literatura, bem como considerar a *práxis* como categoria fundante da compreensão das lutas sociais empreendidas pelos movimentos sociais do campo nos processos de busca de formação do humano e “da transformação das circunstâncias e da autotransformação” Caldart (2012, p. 550).

Com motivações e apropriações distintas, a PA vem sendo apontada “por educadores brasileiros e por movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma educação do campo com qualidade, por articular o aprendizado escolar com as vivências produtivas das populações do campo” (Brasil, 2008, p. 23). Como destaca Ribeiro (2008) as origens da PA remontam ao contexto europeu

no período entre guerras em 1935, na França [como Casas Familiares Rurais (CRFs)], com forte influência da Igreja Católica, junto às famílias de agricultores que demandavam educação diferenciada para seus filhos; e no pós-guerra, nos anos de 1960-1962, na Itália, [como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)] através de entidades católicas articuladas aos poderes públicos. (Ribeiro, 2008, p. 133)

A autora, ao mesmo tempo que destaca a importância da PA para os movimentos sociais do campo, questiona as condições de estrutura que podem viabilizar a efetivação dessa proposta na perspectiva da formação humana integral que articule o trabalho agrícola e a educação escolar. Ela observa que o Tempo Comunidade (TE) e o Tempo Escola (TE) constituem a referência da alternância para essa articulação, tendo Paulo Freire como base para a organização do trabalho pedagógico a partir dos temas geradores, envolvendo a ação de educandos, de educadores e da comunidade. Nas experiências em que temos nos envolvido, principalmente junto ao MST do Espírito Santo, observamos evidências da construção teórica de traços de uma pedagogia que tem o trabalho como matriz originária da constituição do ser humano afirmando-o como princípio educativo e como base para a constituição da *práxis* (Caldart, 2012). Essa é entendida como “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva, para

poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (Konder,1992, p. 115). Nessa perspectiva, observamos no percurso da educação do MST no Espírito Santo, de acordo com França (2013), a apropriação dos princípios da PA, por meio de parcerias com as EFAs na implementação de alguns elementos metodológicos nas turmas de Educação Infantil, nos cursos de ensino médio e técnico e na educação superior, levando, assim, o MST à ressignificação da proposta original da PA e a constituição de uma pedagogia própria: a Pedagogia do Movimento.

Na escuta de militantes do MST, reitera-se a relevância da ressignificação que a PA tem para o movimento, uma vez que orienta a forma de organização dos trabalhadores para a luta, permitindo a mulheres, homens, jovens e crianças (re) fazer o movimento e realizar ações de formação que possibilitem configurar os caminhos a serem trilhados rumo a novas conquistas, pela atuação dos sujeitos em diversas frentes. No processo de ressignificação da PA², os Sem-Terra vão

(re)construindo sua consciência política e identidade na práxis, experienciando ações expressas no desenvolvimento do Tema Gerador; na formação e mística; na auto-organização de educandos(as), educadores(as); na reconstrução coletiva do Projeto Político Pedagógico; na formação permanente dos sujeitos Sem Terra; no trabalho coletivo envolvendo a realização de mobilizações; na concretização de atividades que trabalham com vistas à formação humana, à valorização da cultura camponesa, do estudo/pesquisa, da arte, da agroecologia, de uma relação com a natureza, dos valores socialistas, do respeito à vida. (França, 2015, entrevista em 20/07/2015)

Outra experiência que também ressignifica a PA na sua *práxis* é o Projovem Campo Saberes da Terra³, que se apropria dos princípios da formação humana, reafirmando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, enfatizando a importância da integração entre a formação geral e a qualificação social e profissional, tendo o jovem agricultor familiar como sujeito histórico. Para tal, observa a necessidade de:

atualização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo, sempre em mudança, o reconhecimento dos saberes acumulados pelos agricultores e agricultoras familiares em sua cultura e trajetória, bem como da dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presentes no campo. (Brasil, 2008, p. 50)

Nessa perspectiva, o pensamento freireano, ao destacar a importância da valorização dos saberes, considera a vocação ontológica do sujeito e o contexto representado pelas condições nas quais se vive. Para Freire (1967), o homem é um ser da *práxis*

² No TE, os estudantes participam de aulas teóricas e práticas, da auto-organização, da avaliação e do planejamento. No TC, realizam atividades de pesquisa e registro da experiência para a troca de conhecimento em vários aspectos. (França, 2013)

³ Criado pela medida provisória nº 411/07, incorpora o Programa “Saberes da Terra” que tem origem nas experiências pedagógicas dos movimentos sociais do campo, tendo como bases a pedagogia socialista e os pressupostos da educação popular freireana.

em virtude de sua capacidade de atuar e modificar a realidade. No entendimento do autor, ação e reflexão são a maneira que o homem tem de existir, e são inerentes à *práxis*. Contudo, reconhece não poder haver reflexão e ação exteriormente à relação homem-realidade, o que não quer dizer que a reflexão do homem esteja puramente condicionada pela realidade social em que estiver inserido. De acordo com Freire (1979), pode-se apreender que a reflexão esteja mergulhada nas relações homem-realidade e homem-mundo. Homem e sociedade sofrem transformações e o resultado desta sociedade transformada influencia tanto a ação quanto a reflexão. Dessa forma, o homem transforma a sociedade ao relacionar-se com ela, enquanto essa sociedade transformada condiciona formas de ação e reflexão.

Entende-se, então, a alternância como um processo cujas características são o dinamismo, a dialogicidade e a participação, que oportuniza o empoderamento do sujeito camponês por meio da aprendizagem como experiência de sua vivência de/ no mundo. Conforme Freire (2005), é uma *práxis* complexa, tem origem nas inter-relações do sujeito consigo mesmo, com os demais e com o mundo.

No que se refere a experiências dos IFs com a PA no Proeja, o estudo em andamento não nos permite ainda explorar com mais profundidade os seus desdobramentos, em especial em Santa Inês. Daí a proposição de busca da formação integrada como temática deste texto, principalmente se considerarmos a questão levantada por Ribeiro (2008) quando problematiza os sentidos da PA na formação, nem sempre voltada à alternância entre tempos e espaços de trabalho agrícola e formação escolar. Outro destaque a considerar diz respeito à reflexão presente nas DCNs, reconhecendo que, embora os cursos de EP no campo não estejam voltados para formar agricultores, não se pode descuidar da ênfase de que “a produção agrícola constitui a base da produção da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo” (Brasil, DCNs, 2012, p. 26). No caso dos IFs essas questões são de suma importância uma vez que têm sua tradição na ênfase da formação para o mercado.

Movidas pela busca, passamos a explorar outras experiências em contextos da rede federal que vêm tomando a PA como uma referência para a formação, a exemplo do IF do Pará (IFPA) *Campus* Castanhal. Esse *Campus*, no âmbito da EJA, já em 2005, firma convênio com a Universidade Federal do Pará e movimentos sociais e sindicais do Estado⁴, visando à certificação de curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia nas regiões Sudeste e Transamazônica, além do início de uma turma nas dependências do citado *campus*. Esses cursos tiveram apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária. (PPC, 2013)

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA foi criado para atender à legislação educacional vigente. O ensino voltado à realidade

⁴ Movimento dos Ribeirinhos e Varzeiros de Abaetetuba, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadores na Agricultura, Associação das Casas Familiares Rurais do Pará.

do campo constitui um das metas da proposta do IFPA que, juntamente com as organizações dos Agricultores Familiares, vêm construindo projetos integrados de ensino médio com o técnico em agropecuária, com enfoque agroecológico, valorizando o saber dos agricultores e utilizando metodologias que permitam a formação integral dos educandos. O curso é realizado em um período de três anos sob o regime de alternância pedagógica.

O TE é cumprido em regime de internato, permitindo aos jovens experiências de cooperação e vivência comunitária, o estudo teórico-prático, a experimentação agrícola, etc. No TC, os jovens pesquisam o funcionamento do meio familiar e comunitário, na busca de construir o diagnóstico da realidade em que vivem, considerando várias dimensões da mesma. Neste período, os jovens desenvolvem ainda as atividades produtivas familiares, momento em que pode experimentar na prática os conhecimentos construídos no processo escolar, buscando ampliar o aprendizado teórico. (PPC, 2013).

Podemos inferir que essa oferta aponta na direção de uma educação profissional emancipatória para o campo, mas há muito ainda o que prescrutar pelos caminhos da pesquisa.

A experiência de expansão dos institutos federais na interface da educação do campo com a educação profissional

Com a criação dos Institutos Federais (IFs) pela Lei nº 11.892/2008 observam-se sensíveis mudanças na rede federal. Há um chamamento para a observância de sua função social num cenário de ampliação da crise do capitalismo e de disputa de projetos societários. Nesse contexto, importa rediscutir as finalidades da EP o que envolve retomar as questões do para quê e do para quem é ofertada.

Segundo o art. 6º da citada Lei (Brasil, 2008) as finalidades e características dos IFs devem conduzir à formação e qualificação de profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, na observância de seus diversos níveis e modalidades de ensino, considerando sua atuação nos diferentes setores da economia, buscando-se promover o desenvolvimento em abrangência tanto local quanto regional e nacional.

A ênfase recai na oferta de formação que privilegie a consolidação bem como o fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais, bem como a realização e o estímulo à pesquisa aplicada, assim como à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico-tecnológico.

Não há uma preocupação específica na lei com a formação voltada para o campo tendo em vista o movimento de expansão em que as antigas escolas agrotécnicas, atuais *campi* agrícolas, constam como parte da estrutura, cujas condições objetivas

poderiam contribuir para a efetivação de uma oferta dessa natureza. Por outro lado, se considerarmos os números da expansão da rede, entra em questão a manutenção da oferta dos cursos Proeja, tendo em vista os objetivos dos IFs. No art. 7º, inciso I da citada Lei temos como um dos seus objetivos: “Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. (Brasil, 2008, p. 6)

Referimo-nos, em específico a essa questão, uma vez que o programa foi pensado para tornar-se uma política perene de formação para a classe trabalhadora, a partir da oferta inicial e implementação numa instituição de excelência como a rede federal, tal como previsto no Decreto nº 5.478/2005. A referência dos Ifs, tão reconhecida em âmbito nacional, é posta em xeque quando a questão é a oferta e a manutenção dos cursos Proeja. O Decreto nº 5.840/2006, que revoga o anterior, amplia a abrangência do programa para estados e municípios e cria a obrigatoriedade de oferta, conforme o art. 2º: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007”, e no seu § 1º:

As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. (Brasil, 2006)

É importante observar que a implementação do Proeja se dá simultaneamente à criação dos IFs. No período entre 2011 e 2014, conforme o site do MEC (2015), o governo federal investiu mais de R\$ 3,3 bilhões com o objetivo de expandir a EP e 208 novas escolas passaram a funcionar. Assim, o país passou a contar com 562 unidades estruturadas em 38 IFs. Passado o tempo previsto de implementação do Proeja, e no processo de expansão, temos que dos 38 Institutos, de acordo com Vitorette (2014), num total de 484.986 matrículas da rede federal, apenas 19.626 representam a oferta do Proeja, o que contabiliza 4,1% do total das matrículas. Isto significa que, para uma rede de excelência, é ínfima sua participação na oferta de uma política que não se configurou como política pública de estado conforme se pretendia para os jovens e adultos trabalhadores (ibid, 2014).

No IF do Espírito Santo – Ifes –, onde radicamos o nosso movimento inicial de pesquisa, é possível afirmar que, no processo de expansão, dentre os 18 *campi* existentes à época, apenas 6 implementaram o Proeja e desses, apenas 2 continuam ofertando, observando que não cumprem os 10% de oferta previstos no Decreto nº 5.840/2006. Assim, fica claro que os *campi* do Ifes vêm negando o direito à educação para jovens e adultos. A não observância da legislação, o decréscimo nas matrículas, o fechamento de cursos em diferentes *campi*, nos levam a refletir acerca

da expansão da rede federal no que se refere ao fato de o aumento do número de instituições não ter resultado em efetivo impulso para o aumento nas matrículas na educação de jovens e adultos. Retomamos assim as perguntas que expressam politicamente as opções que vão sendo feitas pelos gestores em relação a essa oferta. No que tange à formação proposta pelo Proeja, conforme Documento Base (Brasil, 2007), pretende-se que a formação humana possa proporcionar o acesso aos saberes científicos e tecnológicos

integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida [...] e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (Brasil, 2007, p. 15)

Na busca, um encontro com o *campus* de Santa Inês

Inquietadas por várias das questões exploradas, e em virtude do vínculo de trabalho na rede federal no âmbito do Ifes nos *campi* de Santa Teresa e Vitória, com inserção anterior de pesquisas na educação do campo, passamos a buscar no âmbito da rede federal um levantamento dos Institutos envolvidos com a oferta do Proeja para o campo, na perspectiva de outra formação que priorize a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco na formação humana, tal como previsto na proposta original. Na expectativa de encontrar *campi* dos IFs com movimentos nessa direção, no levantamento realizado inicialmente, identificamos algumas experiências desenvolvidas com a PA, nos IFs do Pará, da Bahia, de Santa Catarina, do Amazonas e do Maranhão junto aos cursos Proeja, o que nos possibilitou a definição do *locus* de pesquisa. Embora tenhamos, no curso da pesquisa, tido acesso aos dados da experiência do *Campus* Castanhal (PA), mantemos para esse texto a delimitação do *locus ao campus* Santa Inês no IF Baiano em razão da similaridade entre esse *campus* e o *campus* Santa Teresa do Ifes, ambas ex-Escolas Agrotécnicas.

Situado na região do semiárido baiano, o *campus* Santa Inês vivencia significativos problemas de ordem ambiental e social que tendem a se agravar em virtude da precariedade das condições sociais e políticas em vigor: a desertificação, a fome/desnutrição, a miséria.

Apesar do enorme potencial da natureza e do seu povo, o Semiárido é marcado por grandes desigualdades sociais. Segundo o Ministério da Integração Nacional mais da metade (58%) da população pobre do país vive na região. Estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) demonstram que 67,4% das crianças e adolescentes no Semiárido são afetados pela pobreza. São quase nove milhões de crianças e adolescentes desprovidos dos direitos humanos e sociais mais básicos, e dos elementos

indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Semiárido é considerado baixo para aproximadamente 82% dos municípios, que possuem IDH até 0,65. O que significa um deficit em relação aos indicadores de renda, educação e longevidade para 62% da população do Semiárido. (Asa Brasil, 2015)

Nesse contexto desafiador coloca-se para o *campus* Santa Inês uma tarefa: a de promover a oferta do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Proeja na Metodologia da Alternância voltado para jovens sertanejos agricultores e agricultoras familiares residentes em 17 comunidades rurais localizadas nos municípios de Brejões e Ubaíra. Pensar um curso para jovens e adultos agricultores pobres, dentro da rede de excelência do IF Baiano, eis uma grande empreitada da formação integrada que responda aos anseios e necessidades desses trabalhadores rurais, principalmente num contexto em que o agronegócio tende a predominar sobre projetos que valorizam a vida e novas formas de sociabilidade.

O objetivo geral, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é “[...] contribuir para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social, ambiental, político e cultural de suas comunidades, voltado para a agricultura familiar e para os princípios que norteiam a Educação do Campo” (PPC, 2012, p. 13). Tem-se por meta ofertar uma formação que contribua tanto para elevação da escolaridade dos sujeitos do campo quanto para o acesso a conhecimentos que corroborem para o desenvolvimento da agricultura familiar, visando à sustentabilidade. O que se busca com a realização deste curso é uma formação que leve em consideração tanto a cultura e os modos de produzir quanto à existência material e social dos sujeitos do campo na região. De acordo com o Relato de Experiência (2013) produzido pelo *campus*, objetiva-se o resgate e a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelas comunidades, estimulando-se o exercício teórico-prático com o intento de se permitir a compreensão crítica seja do conhecimento, da ciência, da cultura, da técnica e da tecnologia, tendo-se os mesmos como elementos inseparáveis e integrantes de uma totalidade resultante da prática humana.

Com base nesses propósitos é que o *campus* Santa Inês passa, em 2013, a ofertar o curso de acordo com a formação em alternância com o intuito de facilitar a contextualização da proposta e evitar a ruptura do homem do campo com seu cotidiano, o que possibilitaria aos participantes sua afirmação como sujeitos do processo de construção do conhecimento, bem como sua emancipação e seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

Para que se alcance a formação proposta, parte-se da perspectiva da integração curricular, tendo em mente a organização de percursos formativos que oportunizem a apreensão de conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos de forma a serem estes associados a uma efetiva formação humana, não se esquecendo do

quão importante é a valorização dos saberes que os jovens agricultores e as jovens agricultoras trazem consigo. Considera-se que a apreensão destes conhecimentos deu-se durante o trajeto de vida de cada um desses sujeitos, tanto de maneira individual quanto coletivamente, junto da família e da comunidade, tendo grande expressão de seus costumes, usos, valores e cultura.

O Proeja é ofertado de forma não seriada e está organizado de acordo com o regime de alternância⁵. As atividades voltadas para o TC abarcam um conjunto de ações realizadas junto às comunidades pelos/pelas estudantes, sempre sob orientação e acompanhamento dos docentes. Tais atividades envolvem o processo de socialização de conhecimentos apreendidos durante o curso e demanda registros específicos por parte dos educandos e das educandas. Neste período, os/as estudantes têm a possibilidade de experienciar/praticar as novas aprendizagens sem, no entanto, perder de vista suas atividades produtivas.

O planejamento das ações/atividades propostas acontece de forma integrada entre a instituição e as comunidades envolvidas. Conforme Relato de Experiência (2013) os jovens e adultos matriculados têm a oportunidade de alternar seus afazeres com as atividades escolares, sem perder o foco no alcance do objetivo maior, qual seja, a qualificação profissional desses indivíduos para possibilitar e potencializar sua intervenção no espaço de origem.

Até o presente momento da pesquisa, os dados nos permitem reunir algumas análises preliminares.

Buscando situar o perfil dos agricultores que demandam formação no *campus* Santa Inês, segundo Costa (2013), a primeira turma foi organizada em 2012, com a seleção de 30 agricultores e filhos de agricultores, na faixa etária de 18 a 56 anos. Matricularam-se, inicialmente, 30 estudantes, todos provenientes da escola pública e oriundos de espaços rurais. A maior parte desta turma foi composta de jovens, sendo que 80% entre 18 e 27 anos de idade. Vale ressaltar que 55% dos educandos encontravam-se, entre 18 e 22 anos, sendo 58% do masculino e 42% do feminino. 41% dos estudantes declaram-se negros.

Os agricultores alcançados por esse Programa são jovens e adultos com ensino Fundamental completo e são oriundos do entorno da região. Os dados evidenciam que, como agricultores estudantes, boa parte do grupo do sexo masculino viveu a experiência de expulsão do campo para a cidade expressa pela migração para os Estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso em busca de condições de emprego e de perspectiva de melhoria da qualidade de vida. (Relato de experiência, 2013)

Esse movimento migratório é fruto das desigualdades de classes presentes no campo

⁵ A alternância está assim organizada: os estudantes permanecem na instituição escolar em semanas alternadas: cinco dias no TE e cinco dias no TC. O trabalho com a turma tem como ponto de partida um tema gerador para o desenvolvimento das atividades e conteúdos.

brasileiro oriundas da concentração fundiária e do avanço do capital no campo, que permite identificar as condições de superexploração do trabalho camponês, quando nos remetem aos membros de famílias camponesas pobres, trabalhadores assalariados e temporários que migram de suas regiões, com destaque para a população jovem.

No que se refere ao pertencimento juvenil dos matriculados, 84% deles apontaram para a atividade Agricultor. Tal situação nos leva a compreender a busca pelo curso em virtude das condições de trabalho enfrentadas e as imposições climáticas da região. Esse é um dado que nos faz retomar o fato de que a EP na perspectiva do modelo do capital, não tem se voltado para a formação dos agricultores. Esse dado indica também o reconhecimento atribuído pelos estudantes à atividade profissional como agricultor, o que requer do *campus* Santa Inês a consideração e escuta dos dados que apontam para as necessidades de formação das comunidades envolvidas. Nesse sentido, em função das condições de acesso à região e dos limites financeiros desta pesquisa não nos tem sido viável até o momento fazermos a escuta das comunidades.

Outros dados acessados da instituição chamam atenção para as razões que levam os alunos a retornarem à escola. Dentre elas destacam-se: a busca por uma profissão após a conclusão do curso; a ampliação da renda mensal percebida; a obtenção de uma capacitação profissional; o desejo de colaborar com a comunidade, tendo por objetivo a mudança da realidade local; a obtenção, compartilhamento e ampliação de conhecimentos; a possibilidade de obtenção de novas experiências e a aquisição de conhecimentos técnicos (Costa, 2013). Essas razões apontadas pelos sujeitos nos sugerem que os jovens agricultores buscam a afirmação de seus projetos de vida e veem no retorno à escola um dos caminhos para efetivar sonhos e realizações, onde a busca de transformação das condições de vida individual e comunitária emerge como uma necessidade.

Quanto às atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias dos educandos, observa-se o cultivo das culturas do café, do maracujá, do milho, da mandioca, da banana, do feijão e de hortaliças. Destaque-se que todos informaram participar dessas atividades conjuntamente com seus familiares. (Costa, 2013)

Buscando mais uma vez retomar o sentido de para quem a EP se volta, nesse contexto temos, explicitamente, o que os dados levantados nos permitem visualizar: A conformação de classe social da turma, com famílias de agricultores familiares que, segundo o IBGE, “vivem na condição social de camponeses com renda agrícola que garanta a reprodução social da família” (Censo 2006, apud, Boletim de Educação, 2012, p.27). No entanto, pelas características da região alguns dados devem ser discriminados, uma vez que a área vem sendo excluída das políticas públicas pela concentração de pobreza que reúne, a dependência da bolsa família, o que faz com que os camponeses pobres se tornem para empresários capitalistas “reserva

de força de trabalho ou fornecedores simples de alimentos para as áreas urbanas” (Censo 2006, apud, Boletim de Educação, 2012).

O que podemos sintetizar é que a turma chegou ao final do curso com 24 alunos e teve conclusão prevista para abril de 2015. O abandono observado foi de 20%, sendo motivado pela ocorrência de longo período de greve que coincidiu com o início do processo formativo. Outros fatores podem ser também considerados: o fato de ter-se alcançado um posto de trabalho, o casamento e a mudança de local de residência.

Observa-se que os jovens agricultores têm expectativas quanto à formação em alternância no sentido de que ela possa corroborar para que transmitam conhecimento para a comunidade de origem; que desenvolvam a ideia de se tornar um profissional sustentável e alcancem uma profissão qualificada. Eles esperam, ainda, que os conhecimentos adquiridos possibilitem um futuro melhor e reafirmam, dessa forma, o desejo de aprender para multiplicar, bem como falam do desejo de apreender técnicas de cultivo (Costa, 2013). Nesse sentido, entendemos que a formação em alternância, no sentido explorado por Ribeiro (2008), evidencia-se, de certa forma, nas respostas dadas pelos jovens agricultores quando afirmam suas expectativas em relação ao conhecimento técnico a ser apreendido e compartilhado com a comunidade, tendo a educação escolar como uma das principais referências para a concretização de suas buscas. Por outro lado, entendemos que as condições objetivas de oferta do curso pela formação em alternância no semiárido baiano, a serem analisadas com mais profundidade, podem apontar para contradições da proposta de formação humana, dadas as condições de domínio e manutenção da lógica do capital sobre o trabalho e o predomínio do agronegócio sobre os projetos e formas de produção da vida e de existência dignas no campo e na cidade.

Quanto aos resultados alcançados na efetivação da proposta, não dispomos ainda de elementos empíricos suficientes que nos permitam sustentar uma análise das práticas de alternância desenvolvidas pelo curso. Podemos, contudo, apreender da disposição da gestão do *campus* Santa Inês o compromisso político com a oferta do curso, como uma possibilidade de resposta aos anseios e necessidades de formação de sertanejos e pequenos agricultores da região. A práxis desses trabalhadores reafirma a importância da formação integrada, que não dicotomiza o trabalho produtivo no campo do trabalho intelectual, bem como do acesso aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos na oferta de EJA que o *campus* vem lhes assegurando.

Algumas conclusões

Na busca de outra formação possível na EP para a educação do campo, podemos vislumbrar, no contexto do semiárido baiano, a PA como uma proposta educacional que se volta para jovens e adultos sertanejos e agricultores familiares que vêm buscando na oferta do curso de Agropecuária do Proeja uma formação que lhes permita conhecer melhor a sua própria região, sua cultura, seus limites e as raízes das desigualdades sociais que aí se concentram de forma contundente. A proposta do curso, em princípio, se contrapõe ao que a lógica de desenvolvimento do semiárido baiano, com seus projetos de irrigação, vem imprimindo nesse contexto, com o agronegócio, em consonância com os ditames do grande capital nacional e internacional, que não reconhece os trabalhadores como protagonistas, desconsiderando as suas necessidades e formas de organização social.

Nas contradições do capital que tenta corroer as relações de trabalho nas mais diferentes e desiguais condições de produção no campo, a busca de uma formação na perspectiva proposta de integração em alternância pode se constituir uma forma de potencializar a região e de recriar de acordo com as condições objetivas, a sua maneira de trabalhar a formação humana, nutrindo-se do sonho de um outro projeto societário para o Brasil.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: _____; SILVA, Maria Aparecida Moraes (Org.). *O Averso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-27.

_____. As dimensões da crise no mundo do trabalho. In: XXII Congresso Brasileiro de Estudantes de Medicina. Saúde e educação em tempos de crise: reconstruindo bandeiras. 2010. Natal. *Anais Caderno de Textos*. 2010. p. 22-25. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24478755/Caderno-de-textos#scribd>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio-ago. 2004.

_____; DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In: _____.(Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 13-24.

ASA BRASIL. *Semiárido*. 2015. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes.asp?COD_MENU=105> Acesso em: 24 abr. 2015.

BRASIL. *Decreto 5.154/2004 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. *Decreto 5.478/2005 de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005.

_____. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

_____. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. *Documento Base*. Brasília, 2007.

_____. *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. Brasília, 2008.

_____. *Expansão da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília: 2015. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: _____. PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 546-533.

CIAVATTA, Maria. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 100

-137.

COSTA, Nívia Barreto Ferreira. *Relatório PROEJA Alternância*. Santa Inês, 2013.

DOURADO, José Aparecido Lima. Projetos desenvolvimentistas nas terras do sem-fim: expansão do agronegócio e precarização do trabalho no semiárido baiano. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia v. 26, n. 1, p. 7-23. jan-abr. 2014.

FRANÇA, Dalva Mendes de. *Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos - MST/ES*. 2013. (271f). Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

FRANÇA, Dalva Mendes de. *Entrevista*. 20 de julho de 2015. Entrevista concedida a Iraldirene Ricardo de Oliveira.

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 do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. *Boletim Técnico do Senac*. v. 25, n. 2, maio-ago. 1999. p. 30-45. Disponível em: <<http://www.oei.es/n4132.htm>> . Acesso em 03 abr. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. *Projeto Pedagógico de Curso do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Proeja na Metodologia da Alternância*. Santa Inês, Bahia, 2012.

_____. *Relato de Experiência*. Santa Inês, Bahia, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. *Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico*. Castanhal, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos. In: _____. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-60.

MST. Boletim da Educação MST. II Encontro Nacional de Educadores e educadoras

da Reforma Agrária - II ENERA. n.12. *Textos para estudo e debate*. Secretaria Nacional do MST, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Fundação Santillana. Brasília: Editora Moderna, 2012.

PEREIRA, Mônica Cox de Brito. Revolução verde. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 687-706.

KONDER; Leandro. *O futuro da filosofia da praxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RIBEIRO, M. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da Alternância. *Trabalho & Educação*. vol.17. n. 2. maio /jago 2008.

STÉDILE; João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 641-646.

VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. *A não consolidação do Proeja como política pública de estado*. 2014. (230 f). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Goiás, 2014.

Recebido em julho de 2015
Aprovado em outubro de 2015

Edna Castro de Oliveira é doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES e coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação. Integra o grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

Iraldirene Ricardo de Oliveira é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus de Santa Teresa/ES, no cargo de Pedagogo/Supervisão Pedagógica. E-mail: iraldirene.ro@gmail.com