



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**



EVILAZIO COUTO BRAGA

**Formação Técnica pelo PRONERA no Acre:
Potencialidades e desafios**

**Belo Horizonte
2014**

EVILAZIO COUTO BRAGA

**Formação Técnica pelo PRONERA no Acre:
potencialidades e desafios**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação do Campo da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
Orientador: Professor Doutor Charles Moreira Cunha

**Belo Horizonte
2014**

Dedicatória

Dedico ao meu pai, Senhor Francisco Barroso Braga (*in memoriam*), que em 1975 tomou uma decisão, ainda que tardia para meus irmãos mais velhos, mudou a minha vida e vem repercutindo na vida dos meus descendentes. Aquela decisão permitiu que eu, o segundo irmão mais novo de uma família de oito irmãos e irmãs, pudesse escrever essa monografia como trabalho de conclusão de uma especialização cursada em uma Universidade Federal.

Na década de 70 o meu pai desistiu do campo porque ele queria que minha irmã mais nova e eu tivéssemos acesso à educação, o que não era possível na comunidade onde vivíamos. A exemplo de meu pai, os trabalhadores rurais que quisessem que seus filhos estudassem teriam de deixar o campo e migrar para as cidades. Aos oito anos, sendo o segundo mais novo dos filhos de meus pais, fui tirado do meio rural, da floresta, e levado para o meio rural próximo à cidade, na área de fazendas para que eu pudesse estudar. Meus irmãos não tiveram a oportunidade de estudar porque aos trabalhadores rurais daquela época lhes foi negado o direito a educação no campo.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Rosa Maria Silva Braga, minha esposa e companheira por 24 anos, por ter me incentivado, apoiado e assumido minhas tarefas na nossa casa e para nossa família enquanto estive ausente.

Agradeço ao INCRA por ter possibilitado essa formação em serviço como aperfeiçoamento profissional.

Agradeço a Maria Ronizia Pereira Gonçalves, minha colega de equipe no INCRA, que trabalhou por ela e por mim enquanto estive no tempo escola.

Agradeço a Marinalva Jardim Franca Begnami pela maneira especial de incentivar a cada um dos cursistas a manterem-se firmes no propósito de concluir o curso da melhor forma.

Agradeço às trabalhadoras e trabalhadores do campo que têm lutado para ocupar seus espaços de direito nas escolas do campo e nas universidades brasileiras. Em decorrência dessa luta, as pessoas humanas do campo podem cantar a música que considero a mais emblemática da luta e conquista da Educação do Campo no Campo brasileiro, "**Não vou sair do Campo**", de Gilvan Santos.

Não Vou Sair do Campo

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola.
Educação do campo
É direito e não esmola.

O povo camponês.
O homem e a mulher.
O negro quilombola com seu canto de
afoxé. Ticuna e Caeté, castanheiros
seringueiros, pescadores e posseiros.
Nesta luta estão de pé.

Cultura e produção.
Sujeitos da cultura.
A nossa agricultura pro bem da população.
Construir uma nação.
Construir soberania.
Pra viver o novo dia com mais humanização.

Quem vive da floresta.
Dos rios e dos mares.
De todos os lugares onde o sol abre uma fresta.
Quem a sua força empresta os quilombos as
aldeias.
Quem a terra semeia, venha aqui fazer a festa.

(Gilvan Santos)

Resumo

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa documental que se propôs a realizar um estudo preliminar de um projeto educacional executado no Estado do Acre, no período de 2007 a 2010, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse projeto, denominado “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”, executado por meio de um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr (IDM), objetivava formar 120 jovens e adultos dos projetos de assentamento da Reforma Agrária no Acre, em Técnicos Agroflorestais. A documentação referente a formalização do convênio e a execução do projeto estão autuados em um processo administrativo na Superintendência Regional do INCRA no Acre (SR14/AC), identificado pelo número 54260.001876/2007-16. A pesquisa foi realizada por meio da análise dos relatórios de execução do projeto elaborados pela instituição de ensino, os relatórios de acompanhamento elaborados pela equipe local do PRONERA, atas, despachos e pareceres autuados no processo. Além desses documentos, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino e o Plano de Curso. A pesquisa buscou identificar as potencialidades e os desafios da formação profissional no âmbito do PRONERA no Acre. Além disso, a pesquisa analisou se o projeto foi realizado em conformidade com os princípios desse programa e com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O estudo identificou que, ainda que não na sua totalidade, mas em maior ou menor medida os princípios do PRONERA e a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram contemplados em sua realização. Nesse sentido, o estudo concluiu que são grandes as potencialidades da formação profissional dos sujeitos do campo da Reforma Agrária pelo PRONERA no Acre, mas que são igualmente grandes os desafios.

Palavras Chave: Reforma Agrária, Educação do Campo, PRONERA, Formação profissional, Sujeitos do campo.

Abstract

This work is the result of desk research that proposes to carry out a preliminary study of an educational project implemented in the State of Acre, in the period from 2007 to 2010, under the National Rural Education Program in Agrarian Reform (PRONERA). This project, called "Project Professional Education for Agrarian Reform - Agroforestry Technical Course", performed by means of an covenant between the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA) and the State Institute of Vocational Education Moacyr (IDM), aimed professionalize 120 youth and adults of Agrarian settlement projects in Acre as Agroforestry Technical. The documentation for the formalization of the covenant and the execution of the project are litigated in an administrative proceeding in the Regional Superintendent of INCRA in Acre (SR14 / AC), identified by the number 54260.001876 / 200716. The survey was conducted through analysis of project implementation reports prepared by the educational institution, the monitoring reports prepared by the local team PRONERA, minutes, orders and acted opinions in the process. Besides these documents, we analyzed the (PPP) Policy Project's educational institution and the Course Plan. The research has sought to identify the potentials and challenges of vocational training in the context of PRONERA in Acre. Further, analysis if the project was managed as designed in accordance with the principles of this program and with the Operational Guidelines for Basic Education in Rural School. The study has identified that, although not entirely, nevertheless in the greater or lesser measurement, the principles of PRONERA and Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools were included in its realization. In this sense, the study concluded that there are great potentials of training of the subjects in the field of Agrarian Reform through PRONERA in Acre, but there are also great challenges.

Keywords: Agrarian Reform, Rural Education, PRONERA, Training, Subject field.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I	
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO	15
1.1. Educação do Campo: uma modalidade de ensino em construção.....	15
1.2. Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo.....	21
1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	23
1.4. PRONERA: Política Pública de Educação do Campo.....	24
1.4.1. Atuação do PRONERA no Brasil.....	27
1.4.2. Atuação do PRONERA no Estado do Acre.....	28
CAPÍTULO II 2. PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A REFORMA	
AGRÁRIA NO ACRE - Curso Técnico	
Agroflorestal.....	30
2.1. Contexto histórico justificando o projeto educacional.....	30
2.1.1. Processo de formação socioeconômica do Estado do Acre.....	32
2.1.2. Novos paradigmas de desenvolvimento no Estado do Acre.....	37
2.2. O Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre	
– Técnico Agroflorestal.....	38
2.2.1. Do Princípio Operacional da Parceria.....	42
2.2.2. Dos Princípios Político-pedagógicos.....	47
2.2.2.1. Da Inclusão, da participação e da interação.....	47
2.2.2.2. Da Multiplicação.....	50
2.2.3. Dos Princípios e Pressupostos Teórico-Metodológicos.....	52
2.2.3.1. Do princípio do diálogo.....	54
2.2.3.2. Do Princípio da Práxis.....	56
2.2.3.3. Da Transdisciplinaridade.....	62
2.2.3.4. Das Diretrizes da Educação do Campo.....	68
3. Considerações finais.....	69
Referências bibliográficas.....	74

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa documental que se propôs a realizar um estudo preliminar de um projeto educacional executado no Estado do Acre, no período de 2007 a 2010, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A decisão de realizar essa pesquisa foi motivada por minha participação nas discussões no curso de Especialização em Educação do Campo, e pela necessidade de analisar a formação profissional realizada no Estado do Acre, por meio do PRONERA. Atualmente, componho a equipe local desse programa na Superintendência Regional do INCRA no Acre (SR14/AC) e percebo que é importante refletir sobre os processos passados para planejar os futuros.

Esse projeto educacional, denominado “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” foi apoiado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de formar 120 jovens e adultos de assentamentos do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em Técnicos Agroflorestal de nível médio.

O projeto foi apresentado à Superintendência Regional do INCRA no Estado do Acre, em 2007, pelo Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi, mais conhecido como Instituto Dom Moacyr (IDM).

O IDM, criado em 2005, se constituiu a partir da antiga Gerência de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação, passando a ser a instituição pública estadual responsável pela condução de políticas de Educação Profissional no Estado do Acre. Esse instituto atua na qualificação profissional nas áreas de Saúde, Floresta e Serviços em todo o Estado, por meio de uma rede de Centros de Educação Profissional.

Uma das unidades de ensino dessa rede é o Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso, antigo colégio agrícola, conhecido atualmente como Escola da Floresta. Esse Centro está localizado no

meio rural do Município de Rio Branco, capital do Estado do Acre e atua na formação técnica de nível médio na modalidade subsequente.

Os cursos técnicos ministrados pela Escola da Floresta objetivam a formação de profissionais para atuarem nas atividades agroflorestais, manejo sustentável de florestas, processamento agroindustrial e de ecoturismo.

O “Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal” foi analisado pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA (CPN) que, em 27 de novembro de 2007, expediu parecer aprovando o projeto (INCRA, 2007, fl.101-103).

Os dois institutos, INCRA e IDM, celebraram, em 20 de dezembro de 2007, um convênio para execução desse projeto educacional, por meio da Escola da Floresta, cujo contrato está identificado pela Superintendência do INCRA no Acre, com número CRT/10.000/07 (INCRA, 2007, fl.377-389).

A documentação pertinente ao convênio e à execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”, desde a apresentação da proposta do projeto educacional até a prestação de contas final da sua execução está autuada em um processo administrativo da Superintendência Regional do INCRA no Acre (SR-14/AC), composto por dezenove volumes, perfazendo um total de 3.822 folhas, identificado pelo número 54260.001876/2007-16.

Este trabalho, portanto, é o resultado de uma pesquisa documental preliminar que se ocupou dos autos desse processo, analisando à luz dos princípios e diretrizes da Educação do Campo e dos objetivos e princípios do PRONERA, os registros dos atos de execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”. Os registros estão contidos em atas, despachos, pareceres e nos relatórios elaborados, tanto pelo Instituto Dom Moacyr Grechi (IDM) quanto pela equipe de asseguradores do PRONERA na Superintendência Regional do INCRA no Acre.

A execução desse Projeto contou com a parceria entre a instituição pública estadual de ensino enquanto executora, uma instituição federal

financiando o projeto, uma instituição estadual como apoio técnico e uma instituição representante dos trabalhadores da agricultura como mobilizadores sociais.

Quando do início desse projeto foi formado um Comitê de Acompanhamento e Avaliação que participava da gestão do projeto. O Comitê era formado por representantes das instituições parceiras. Um representante do Instituto Dom Moacir – IDM, um da Escola da Floresta, um do INCRA, um da Secretaria de Estado de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar – SEAPROF e um da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Acre – Fetacre.

Cada membro do Comitê representava, nas reuniões de deliberações da gestão do projeto, o posicionamento das instituições e organizações que representavam. Algumas deliberações e avaliações efetuadas por esse comitê estão registradas em atas, mas como esses atos estão registrados em relatórios elaborados pelo IDM ou pela equipe do PRONERA da SR14/AC, a análise tomou os relatórios como fontes principais e os documentos como pareceres, atas, despachos, apenas como fontes de confirmação das informações. Além desses documentos, o estudo buscou dialogar com um artigo intitulado “Uma Experiência de Pedagogia da Alternância na Escola da Floresta”¹, de autoria de Rita de Cássia Alves Fonseca.

A pesquisa buscou identificar as potencialidades e os desafios da formação profissional no âmbito do PRONERA no Acre.

Nessa direção, buscou, especificamente:

a) Avaliar se o princípio operacional do PRONERA, da parceria, se efetivou durante as fases de elaboração e de execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”;

¹ O artigo é o trabalho de conclusão da especialização feita pela autora por meio do Programa de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A pesquisa foi realizada em 2010, com mediadores, liderança sindical e social, envolvidos na formação dos educandos, e os próprios educandos da primeira e segunda turma do *Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*.

b) Avaliar se o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” se orientou pelos princípios políticopedagógicos do PRONERA, da inclusão, da participação, da interação e da multiplicação;

c) Constatar se os princípios e pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA, do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade se efetivaram na execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”;

d) Constatar se o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” enquanto projeto de Educação do Campo contemplou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em sua elaboração e execução.

Nessa perspectiva, foram analisados, além das atas, despachos, pareceres e relatórios de execução e acompanhamento do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”, o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, o Plano de Curso e a Matriz Curricular do Curso Técnico Agroflorestal.

O trabalho está organizado em dois capítulos sendo que, o capítulo I se ocupou da Educação do Campo, que como política pública de educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, ainda é uma conquista recente, portanto, ainda em construção e que precisa ser compreendida e assumida pelos sistemas educacionais do Estado brasileiro, nos níveis federal, estadual e municipal, como modalidade de ensino com características, objetivos e diretrizes próprias. Mas, sobretudo, compreendida pela totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, como direito conquistado.

O capítulo II se ocupou da apresentação e análise do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” que, como já foi dito, foi um projeto de formação profissional em nível técnico subsequente que propunha formar, no período de 2007 a 2010, no âmbito do

PRONERA, 120 jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária no Estado do Acre, em Técnicos Agroflorestais.

Este estudo concluiu que o projeto, em menor ou maior medida, contemplou os princípios do PRONERA e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No entanto, apesar das potencialidades como projeto de formação para os sujeitos do campo, enfrentou vários desafios que estão apresentados com mais detalhe na conclusão desse trabalho.

CAPÍTULO I 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1. Educação do Campo: uma modalidade de ensino em construção

Prefaciando o primeiro volume da coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, ARROYO (1999, p.07) faz uma reflexão sobre as indagações e provocações dos educadores e educadoras, crianças e jovens do campo durante a *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*², realizada em Luziânia – GO, no período de 27 a 30 de julho de 1998. Segundo ele, aquelas provocações o fizeram lembrar-se de frases tão repetidas nos documentos oficiais: “adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural”.

Para ele, a ideia dominante é a de um modelo de educação único, adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiências e outros. A conferência mostrou, disse ARROYO (1999, p.8-9), que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se houver avanço na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro.

² A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e mobilização em favor de uma educação que, tanto em seus conteúdos quanto na sua metodologia, considere a especificidade do campo. Foi realizada em Luziânia, no Estado de Goiás, nos dias 27 a 30 de julho de 1998, promovida pela CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB.

Na Conferência foram apresentadas experiências de práticas educativas que, antes do evento, já estavam ocorrendo no campo brasileiro, coladas aos movimentos sociais populares do campo que lutam pela Reforma Agrária e por um projeto popular de campo. No entanto, foi na preparação para essa conferência que se iniciou a caminhada da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo* (KOLLING et al., 2002, p.15).

Um ano antes da I *Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo*, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST realizou, em julho de 1997, o I *Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA). Nesse encontro foram apresentadas as experiências educativas que estavam acontecendo no país, principalmente, no âmbito das áreas de abrangência do MST. Ao final desse encontro, em razão do seu sucesso, a representante da Unicef, Ana Catarina Braga, desafiou as entidades promotoras do evento, a realizarem um trabalho mais amplo, daí a ideia da Conferência (KOLLING et al., 1999, p.13-14).

As práticas pedagógicas apresentadas tanto no I ENERA quanto na I *Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo*, acenavam que era possível a construção de outra pedagogia que não a de adaptação da educação urbana para o meio rural. Destacar o I ENERA e a I *Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo*, não é desconsiderar as demais experiências educativas e as outras lutas travadas nos espaços do campo brasileiro. A intenção é destacar esses dois eventos pela sua relevância como vitrine do que estava acontecendo no meio rural em termos de novas pedagogias e como marcos para a nacionalização da luta por uma Educação do Campo.

Para CALDART (2004, p.14) essa primeira conferência reafirmou que, o campo é um espaço de vida digno e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos.

Nessa perspectiva, a partir da I Conferência, a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação do campo, se intensifica e se fortalece, evidenciando-se na correlação de forças da arena nacional de disputa das

políticas públicas, onde tem sido posto a importância do rural na agenda política brasileira.

O campo brasileiro, historicamente, desde as Sesmarias, passando pelo modelo agrário exportador, tem sido dominado pelo latifúndio, com tendência ao monocultivo e à produção para exportação (CARVALHO & COSTA (2012, p.31). Nas últimas décadas, o campo brasileiro, onde o capitalismo se expandiu, tem passado por profunda modernização FERNANDES (1999, p.55).

Esse processo de modernização, conduzido pelo capital, tem gerado grandes conflitos e tensionado as relações sociais no meio rural, deixando evidente que há no espaço rural dois projetos antagônicos de produção e conseqüentemente, de campo. O projeto do capital, representado pela agricultura patronal, é denominado de “Agricultura Moderna”, “Complexo Agroindustrial” e Agronegócio³. Este último termo, já em uso no início de 2000, vem se generalizando no meio acadêmico, jornalístico, político e no senso comum, conforme LEITE (2012, p.82). Em oposição ao projeto de campo do Capital, se posiciona o projeto do trabalho, representado pela agricultura camponesa⁴ que, muito mais que um modo de fazer agricultura, é um modo de viver no qual as famílias com acesso à terra e aos recursos naturais decidem sobre a alocação do trabalho e apropriam-se do seu resultado. GÖRGEN (2012, p.53-54) elenca algumas das características que constituem a identidade de cada um dos modelos de produção:

- 1) o do agronegócio, de produção em grande escala e com a terra organizada em latifúndios, concentrando riqueza, com cada vez maior controle das empresas transnacionais, com monoculturas de cana e soja, gerando pobreza e fome, sem sustentabilidade ambiental e criando uma competição inaceitável entre produção de alimentos e energia;
- 2) o da agricultura camponesa, voltado para a soberania alimentar e energética das comunidades camponesas, combinando produção

³ O termo **Agronegócio**, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito das áreas de administração e marketing. O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. CARVALHO & COSTA (2012, p.31).

⁴ (...) a expressão **agricultura camponesa** comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa. CARVALHO & COSTA (2012, P.31).

de alimentos e energia com proteção ao meio ambiente (alimergia – alimento, meio ambiente, energia), com produção diversificada e consorciada e sistemas industriais de multifuncionalidades, de pequeno e médio porte, descentralizados.

A população que vive no meio rural brasileiro, marcada por exclusões e desigualdades, é considerada pelos que defendem o projeto dominante no campo brasileiro, o agronegócio, como a parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade almejado pelo capital. E a educação rural, ignorada e marginalizada, reduzida à escolinha rural e à professora desqualificada ARROYO (1999, p.8), retrata bem essa visão.

Para ARROYO (1999, p.8) os educadores ao demonstrarem as suas experiências na I Conferência, mostraram que está acontecendo no campo, um movimento social e cultural e um movimento educativo renovador. Nessa perspectiva, a conferência se constituiu em espaço de denúncia da precariedade da educação rural e de anúncio de um processo rico e promissor de uma educação básica do campo, que vai sendo construído em oposição à educação rural.

Educação do Campo é um conceito em construção que se constitui, não em Educação Rural Alternativa, mas em confronto à Educação Rural e em instrumento de fortalecimento na disputa pelo projeto de sociedade pretendido pelos camponeses.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar no movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, com análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. CALDART (2012, p.259).

A articulação *Por Uma Educação do Campo*, após a I Conferência Nacional continuou nos estados por meio das ações dos diversos sujeitos da articulação, de encontros e da formação de educadoras e educadores (KOLLING et al., 2002, p.17). É importante registrar que após o I ENERA, no mesmo ano, representantes de algumas instituições de ensino superior se reuniram em Brasília para discutir a participação dessas instituições no processo educacional nos projetos de assentamentos.

Nesse encontro foi eleito um grupo que ficou incumbido de elaborar um projeto educacional das instituições de ensino nos projetos de assentamentos. O documento foi elaborado e apresentado no III Fórum de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em outubro de 1997. Aprovado pelo Fórum, o projeto se constituiu na terceira fase da parceria entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, INCRA e o CRUB (INCRA, 2012, p.9).

Dessa forma, o movimento por uma Educação do Campo, atuando em várias frentes vai se fortalecendo no campo ao mesmo tempo em que aumenta a correlação de força na arena de disputa das políticas públicas. A colheita dos frutos, resultantes da estratégia, não tardou. Após o I ENERA, já no ano seguinte, por meio da Portaria nº 10/98, de abril de 1998, o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que, em 2001 foi incorporado ao INCRA.

Em 2002, com base no Parecer CNE/CEB nº36/2001, homologado pelo Ministro de Estado de Educação em março de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em abril de 2002, na Câmara de Educação Básica (CEB), a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Dessa forma:

[...] as políticas de Educação do Campo se instalaram no bojo de dois ministérios, o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e no MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (Secadi). OLIVEIRA & CAMPOS (2012, p.241).

O PRONERA, por meio do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, foi institucionalizado como integrante da Política Pública de Educação do Campo. Outro marco legal significativo é a Resolução CNE/CEB nº 04, 13 de julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Esse normativo acolhe as especificidades da Educação do Campo nas suas múltiplas dimensões, tanto na dimensão do currículo específico, quanto na gestão do ensino e da identidade da Educação do Campo.

Como política pública, conquistada por meio da luta dos movimentos sociais do campo, o PRONERA abrange os sujeitos de direito da Reforma Agrária, tanto os dos projetos de assentamento criados pelo INCRA quanto os por ele reconhecidos. Abrange, também, trabalhadores acampados, quilombolas e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

Essa política pública, operando por meio de convênios do INCRA com instituições de ensino públicas ou privadas sem fins lucrativos, possibilitou, somente no período de 1998 a 2010, a formação de mais de 400 mil jovens e adultos da Reforma Agrária e mais 300 profissionais egressos de cursos de ciências agrárias com atuação nos projetos de assentamento (INCRA, 2012, p.10).

Os sujeitos dessa política são atores sociais do campo, os quais ARROYO (2012, p.20) os denomina de os “Outros Sujeitos”, aqueles que não chegavam às escolas/universidades e que agora se fazem presente em movimento, em ações coletivas. Esses outros sujeitos se apresentam na arena política, disputando as políticas públicas e influenciando a agenda política da educação.

Os sujeitos do campo conquistaram importantes avanços nas definições de políticas públicas, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No entanto, a definição de políticas é somente parte da luta, se faz necessário manter a mobilização para garantir a implementação e o controle dessas políticas conquistadas.

1.2. Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo

A publicação da Resolução CNE/CEB nº01, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo se constituiu em um passo a mais na luta dos movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma educação do campo.

O normativo, no caput do seu Art. 2º diz que as diretrizes que ele institui, forma um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para as modalidades e níveis de ensino. Não diz adaptar a educação ao meio rural como em outros documentos oficiais. Mas, fala em adequar o projeto das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, o parágrafo único do mesmo artigo, que trata não da educação, mas da escola do campo, agrega um fator que pode representar um passo a mais na luta por uma Educação do Campo – a identidade da Escola do Campo.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Por esse normativo fica claro que, a identidade da escola do campo não se define pelo espaço geográfico, não é uma questão do meio físico em que está localizada, mas de concepção. É sua vinculação com a realidade que a circunda, é o ancorar-se aos saberes dos estudantes e à memória coletiva, entre outros aspectos, que lhe confere a identidade de escola do campo.

Nesse sentido, o fato de uma escola estar localizada no espaço rural não lhe confere a identidade de escola do campo. Mas, a práxis da Educação do Campo nela desenvolvida a identifica. Para FRIGOTTO (2010, p. 279) Educação do Campo é uma denominação:

[...] construída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora,

extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear na realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho.

Cabe aqui destacar que para ESCOLANO & FRAGO (1998) a escola enquanto construto cultural não é uma estrutura abstrata e neutra onde se desenvolvem as ações escolares. Esses autores afirmam que a arquitetura escolar é por si só um programa e um discurso.

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO & FRAGO, 1998, p.26).

Outro fator importante desse normativo está em seu Art. 5º, é a garantia de que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Como se ver, o normativo possibilita o exercício do direito à Educação do Campo na escola do campo. Mas, cabe aos educadores e trabalhadores do campo, comprometerem-se com a educação crítica e libertadora para que a geração atual e as gerações futuras tenham o direito a Educação do Campo efetivado em toda a sua dimensão. Para TORRES SANTOMÉ (2013, p.09):

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as sociedades dos distintos grupos sociais que convivem em uma sociedade. Exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; [...] é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são

o resultado de levar em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades, perspectivas e esperanças.

Em 1999, ao escrever a apresentação do segundo caderno da coleção “Por uma Educação Básica do Campo” NERY (1999, p.10) afirmou que a política educacional brasileira ignorava a necessidade de um projeto específico para a escola rural e que a educação vigente inferiorizava o campo e o camponês. A partir de 2002, por meio dessa Resolução CNE/CEB/Nº 01, o sistema educacional reconhece a concepção de Escola do Campo pela qual os sujeitos do campo se movimentaram em coletivos. O normativo possibilita a criação dessa nova escola, no entanto é na continuidade do movimento dos sujeitos do campo que ela poderá se desenvolver enquanto escola para vida.

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo

1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação para a população rural está reconhecida como uma modalidade de ensino com a denominação de Educação Básica do Campo.

O normativo, em seu Art. 35 define orientações para três aspectos nele considerados essenciais à organização da ação pedagógica:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O normativo não diz que o conteúdo curricular e as metodologias devam atender a um projeto de sociedade do campo, mas às necessidades dos estudantes do meio rural. Todavia, acolhe as formas de organizações e

metodologias pertinentes à realidade do campo. Nesse sentido, a luta da classe trabalhadora do campo dá mais um grande passo em direção ao reconhecimento, pelo sistema educacional brasileiro, do direito a uma educação própria para os sujeitos do campo.

Art. 36. ...

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Cabe ressaltar o reconhecimento do normativo de que, a escola não é o único espaço de aprendizagem. Que é importante uma pedagogia que esteja preocupada com a manutenção das gerações futuras, uma pedagogia para a vida. Dessa forma, reconhece que a pedagogia da alternância atende esse propósito na educação do campo.

1.4. PRONERA: Política Pública de Educação do Campo

O PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998, no âmbito do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo incorporado ao INCRA somente em 2001. Esse programa não oferta a educação de forma direta, ou seja, não possui unidades de ensino. O faz por meio de contratos, convênios e termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas ou privadas sem fins lucrativos, nas esferas municipal, estadual e federal.

O programa nasceu em um momento que, Segundo SANTOS, (2012, p. 632), a luta pela Reforma Agrária estava em ascenso e a sociedade brasileira, a partir dos massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996, se tornara sensível a causa. Os trabalhadores

souberam aproveitar o momento para trazer a público a pauta da Educação do Campo na Reforma Agrária.

Nos assentamentos da Reforma Agrária estava, conforme SANTOS (2012, p.632), se repetindo a mesma lógica de negação histórica do direito aos camponeses, de acesso aos níveis de escolarização mais altos.

Para conhecer a realidade educacional dos projetos de assentamento da Reforma Agrária, o PRONERA contratou em 2004 a Primeira Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária – I PNERA, cujo resultado publicado em 2005, apresentou o índice de 23% de analfabetismo entre os assentados do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA. A pesquisa identificou, ainda, baixos níveis de escolaridade e pouca oferta dos níveis de escolarização mais elevados.

Quanto à expectativa em relação à educação, a maioria das famílias pesquisadas desejava como prioridade, a implantação de escolas nos projetos de assentamentos, que desenvolvessem conteúdos relativos à vida na comunidade (INCRA, 2012, p.10).

Esse anseio manifestado pela população assentada, identificado pela pesquisa, dialoga com o texto base de preparação da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”. O documento alertava que o campo e a educação do campo não ocupavam lugar de destaque na agenda política do país. Com essa convicção, os movimentos buscaram estratégias para convencer o poder público, da importância de implantação da Educação do Campo.

O PRONERA é, portanto, resultado da reivindicação dos trabalhadores do campo, que exigiam do Estado brasileiro uma educação que considere o homem do campo em seu território, com suas especificidades e sua cultura. Nesse sentido, as propostas pedagógicas dos cursos ofertados por esse programa devem utilizar a pedagogia da alternância que, permite ao educando construir o conhecimento, durante sua formação, alternando períodos de estudos na escola e na comunidade.

O PRONERA, conforme (INCRA, 2004, p.18) está fundamentada na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial à qualificação do modo de vida da população assentada.

O que fica expresso nos seus quatro princípios político-pedagógicos⁵:

Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária.

Participação: a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos;

Interação: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo;

Multiplicação: a educação dos assentados (as) visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores e educadoras, de técnicos e técnicas/agentes mobilizadores e mobilizadoras nas áreas de Reforma Agrária.

Os projetos educacionais no âmbito do PRONERA conforme (INCRA 2004, p.27) devem estar orientados pelos princípios e pressupostos teórico-metodológicos: do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade, assim definidos:

Princípio do diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

Princípio da Práxis: é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

⁵ Esses princípios, constantes no manual de operação do PRONERA de 2004, vigente à época da execução do “Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre”, sofreram alterações com a edição do manual de 2012.

Princípio da transdisciplinaridade: processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Os projetos educativos desenvolvidos por meio do PRONERA devem ser elaborados e executados, segundo o Manual de Operações 2004, em conformidade com o princípio operacional da parceria:

A **parceria** é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino e as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativo. A esses podem se agregar outros, dependendo das características de cada projeto como os governos municipais e estaduais.

Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação. (INCRA, 2004, p.18).

Além desses princípios, a elaboração e execução de propostas educativas, no âmbito PRONERA, devem ocorrer em consonância com a legislação educacional vigente nas esferas federal, estadual e municipal, em especial com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

1.4.1. Atuação do PRONERA no Brasil

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado em abril de 1998, tem se constituído em um importante instrumento de luta contra o analfabetismo e a exclusão educacional de jovens e adultos dos projetos de assentamento da Reforma Agrária.

Uma matéria postada na página do INCRA <http://www.incra.gov.br/> em 18 de abril de 2013, com o título: *Pronera apoiou a formação de cerca de 500 mil assentados no País em 15 anos*, informa que nesse dia 18, dois dias após o PRONERA completar 15 anos de existência e atuação, foram comemorados os resultados alcançados por essa política pública. O evento reuniu, em Brasília,

vários sujeitos envolvidos com o programa, representantes dos movimentos sociais e do meio acadêmico, professores e estudantes, além da presença do então Ministro do Desenvolvimento Agrário, Pepe Vargas, do presidente do INCRA, Carlos Guedes e a Coordenadora Nacional do Programa, Clarice dos Santos.

A matéria informa também que, nesses 15 anos de existência do Programa, foram investidos em educação no campo, nas áreas de Reforma Agrária, cerca de 200 milhões de reais.

Dividindo esse montante de recursos pela quantidade de jovens e adultos alcançados por essa política pública dariam, aproximadamente, quatro mil reais, investidos em cada educando. Para avaliarmos o que significa esses 200 milhões de reais, poderíamos pensar na quantidade de famílias assentadas na Reforma Agrária, então chegaríamos a um valor aproximado de 200 reais por família, o que é irrisório em se tratando de um investimento que pode mudar a história de vidas no meio rural.

1.4.2. Atuação do PRONERA no Estado do Acre

O PRONERA está atuando no Estado do Acre desde o ano 2000, e já investiu, até 2010, mais de três milhões de reais na formação de 3.418 jovens e adultos da Reforma Agrária. Sendo 1.800 em nível de alfabetização, 1.308 em fundamental I, 190 em fundamental II, 70 em pós-graduação e 120 em nível técnico. Esse último grupo se constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

Para o desenvolvimento dos projetos educativos da Educação Básica, a Superintendência do INCRA no Acre (SR14/AC) firmou convênios com Universidade Federal do Acre (UFAC) e com uma única prefeitura municipal, a do Município de Plácido de Castro.

A pós-graduação (Residência Agrária) foi executada numa parceria entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a UFAC, coordenada pela primeira. E o nível técnico, como dito anteriormente, foi executado pelo Instituto Dom Moacyr.

Em se tratando de graduação, a UFAC nunca aceitou o desafio da formação em nível superior para os assentados da Reforma Agrária. E como essa, até bem pouco tempo, era a única instituição pública de ensino superior no Acre, permanece esta lacuna na efetivação do direito dos trabalhadores da Reforma Agrária ao ensino superior que dialogue com as necessidades das pessoas do campo.

Por outro lado, os trabalhadores do campo, enquanto sujeitos coletivos, não têm pressionado a Universidade Federal pela garantia do direito a formação de nível superior que dialogue com a realidade do campo. Dessa forma, na ausência do coletivo, os que querem que seus filhos cursem o ensino superior vão fazendo os arranjos, enquanto sujeitos individuais, que permitam aos seus filhos acessarem o ensino superior nas instituições públicas ou privadas.

CAPÍTULO II 2. PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A REFORMA AGRÁRIA NO ACRE – Curso Técnico Agroflorestal

Esse foi o primeiro projeto educacional de formação profissional desenvolvido por meio do PRONERA no Estado do Acre. Por essa razão, essa pesquisa se preocupou em estudá-lo na tentativa de identificar as potencialidades e os desafios da formação profissional por meio dessa política pública de Educação do Campo.

Para compreender a necessidade da execução de um projeto de formação profissional para os sujeitos da Reforma Agrária no Acre, se faz necessário compreender o contexto histórico da formação social e econômica desse Estado.

Identificar as potencialidades e desafios dessa formação profissional por meio do PRONERA exige compreender também, quais são os pressupostos e princípios dessa política pública. Dessa forma, nesse capítulo II passaremos a analisar o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre – Curso Técnico Agroflorestal*” à luz dos princípios do PRONERA e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

2.1. Contexto histórico justificando o projeto educacional

O Instituto Dom Moacyr justifica o *Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre* amparando-se na história da formação socioeconômica do Estado do Acre e nos novos paradigmas de desenvolvimento estabelecidos a partir do final da década de 90.

Nesse sentido, vale salientar que, a economia do Estado do Acre, até a década de 70, estava baseada em repasses de recursos federais e na produção extrativista da borracha, da castanha e da madeira. Mas, a partir dessa década, novos elementos como, a pecuária extensiva que, para implantar pastagem para o gado bovino destrói a floresta, e a agricultura familiar nos projetos de assentamento da Reforma Agrária, criados pelo Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foram agregados à sua base econômica.

Os primeiros grandes projetos de colonização criados no Estado do Acre, nessa década de 70, atendiam a política desenvolvimentista de ocupação da Amazônia, promovida pelo governo brasileiro.

Projetos de assentamentos como esses, na época, serviam para aliviar as tensões sociais nas regiões Sul e Sudeste. E no Acre, para amenizar os danos sociais e econômicos provocados às populações rurais, expulsas do meio rural pelos pecuaristas.

As atividades econômicas anteriores a década de 70 não exigiam formação profissional especializada, portanto, a formação técnica profissional não se apresentava como necessidade urgente. Mas, a partir desses dois elementos novos introduzidos na base econômica, foi criada, no início da década de 80, a Escola Agrotécnica Roberval Cardoso, mais conhecida por Colégio Agrícola Roberval Cardoso, para ofertar formação profissional de nível técnico, na área de agropecuária, na modalidade de ensino médio integrado, com o objetivo de formar Técnicos Agropecuários para atender a demanda emergente. De 1982 a 1998, essa escola formou 432 Técnicos Agropecuários na concepção da revolução verde.

Em 2001, após passar por ampla reforma em suas instalações, essa escola agrotécnica passou a ser o Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso. Essa nova instituição de ensino expressa em seu Projeto Político Pedagógico que sua missão é promover a educação para o trabalho que valorize os recursos naturais, a cultura e os conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.

A Escola da Floresta, que integra a rede de educação profissional do Estado do Acre, dirigida pelo Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi, forma técnica de nível médio, nas áreas de produção e meio ambiente, na modalidade subsequente, por meio dos cursos: Técnico em Agroindústria, Técnico em Ecoturismo, Técnico Florestal, e Técnico Agroflorestal. O objetivo é, conforme está posto em seu Projeto Político Pedagógico:

Potencializar o desenvolvimento sustentável a partir da formação de profissionais competentes, críticos e criativos, capazes de serem protagonistas do processo de transformação social, no contexto das necessidades regionais e globais, aliando produção, qualidade de vida e conservação dos recursos naturais. (ESCOLA DA FLORESTA, PPP, 2011).

2.1.1. Processo de formação socioeconômica do Estado do Acre

O Estado do Acre está localizado na Região Norte do Brasil, na Amazônia Ocidental, fazendo fronteira com a Bolívia, o Peru e com os estados do Amazonas e Rondônia. Tem uma área de 164.123,040 Km², e uma população de 733.559 habitantes (IBGE, CENSO 2010).

As terras que hoje compõem o Estado Acre, antes pertencente à Bolívia, eram habitadas por indígenas de várias etnias. Mas, por volta da segunda metade dos anos 1800 passaram a ser ocupadas por brasileiros advindos da Região Nordeste, notadamente, cearenses.

Motivados pelo sonho de enriquecimento por meio da produção da borracha, e fugindo da seca, esses nordestinos migraram para a Região Norte para trabalhar nos seringais da Amazônia, principalmente, nas florestas do atual Estado do Acre, então, de propriedade da Bolívia, reconhecidas pelo Brasil no Tratado de Ayacucho, assinado pelo Brasil e a Bolívia em 1867.

Os contingentes de nordestinos chegaram às terras do Acre em dois momentos distintos, um no período denominado de o *primeiro ciclo da borracha*⁶ e outro no período denominado de o *segundo ciclo da borracha*⁷.

Outro fato significativo na constituição da população e na alteração das relações sociais e econômicas do Acre, foi a chegada, a partir da segunda metade da década de 1960, dos brasileiros provenientes das Regiões Sul e

⁶ O **Primeiro ciclo econômico da borracha** teve início na segunda metade o século XIX e início do século XX, quando o Brasil perde em 1912 a supremacia da produção da borracha (ACRE, ZEE, fase II).

⁷ O **Segundo Ciclo econômico da borracha**, de curta duração, se iniciou quando o governo brasileiro na década de 40 aumentou a demanda de borracha o que levou o governo brasileiro a promulgar o Decreto-lei 5.813, de 14 de setembro de 1945, criando no país a oportunidade de trabalho na produção de borracha na Amazônia em substituição à prestação de serviço militar obrigatório. Isso gerou a entrada, no Acre, de um novo contingente de nordestinos (ACRE, ZEE, fase II).

Sudeste do Brasil, aos quais a população local denominou de “os paulistas”⁸. Ao contrário dos primeiros emigrantes, para os quais a floresta era essencial, esses últimos buscavam espaço para o desenvolvimento da pecuária extensiva e a floresta se constituía em empecilho aos seus empreendimentos. Por essa razão, os paulistas que adquiriram grandes extensões de terra cobertas pela floresta tropical, iniciaram o desflorestamento dessas terras para a implantação de pastos para o gado bovino.

Os processos de ocupação das terras acrianas se deram em fases distintas, mas sempre de forma conflituosa. No primeiro e segundo ciclos da borracha o choque se deu entre os nordestinos, populações indígenas e a Bolívia. A partir do final da década de 1960, fase do desenvolvimentismo para a Amazônia, fomentado pelo governo brasileiro, os conflitos ocorreram entre os pecuaristas e todas as populações extrativistas: indígenas, seringueiros, castanheiros e ribeirinhos. Não apenas a paisagem, mas as relações sociais e econômicas modificaram-se significativamente durante essas distintas fases de ocupação da região.

Por muitas décadas, desde a segunda metade dos anos 1800, a produção e comercialização de borracha e também a comercialização de produtos industrializados, provenientes de outros estados brasileiros, e até mesmo de outros países, necessários à manutenção da atividade econômica por estas terras, se constituiu nas principais atividades econômicas na região do atual Estado do Acre.

Com a queda do preço da borracha no mercado internacional, a exploração dos seringais se tornou inviável para os capitalistas. Por essa razão, além de abandonarem seus seringais, abandonaram à própria sorte a população que dantes compunha a força de trabalho nesses seringais.

Muitas famílias de seringueiros migraram para as áreas urbanas, mas muitas permaneceram em suas colocações, insistindo na produção da borracha, ainda que a comercialização desse produto se fizesse a baixos

⁸ **Os paulistas**, identidade atribuída de forma genérica a grandes empresários sulistas e migrantes rurais que chegaram ao Acre nas décadas de 70 e 80 com o objetivo de especular com a compra de grandes seringais (ACRE, ZEE, fase II).

preços e sem comprador certo. Em decorrência da necessidade de sobrevivência, muitas famílias aos poucos foram se tornando pequenos agricultores às margens dos rios, formando dessa forma, uma nova categoria social, os ribeirinhos.

As famílias que permaneceram nos seringais como posseiros, quando os paulistas adquiriram esses seringais, foram expulsas pelos pecuaristas que queriam suprimir a floresta para formar pastagem. Na maioria das vezes, eles empregavam meios violentos para as expulsarem. A violência ia desde o pagamento de quantias irrisórias como indenizações de benfeitorias, até as ameaças de morte feitas por jagunços, em alguns casos, concretizadas.

Mesmo as famílias que tiveram suas posses reconhecidas pelos novos donos das terras, não conseguiram permanecer nelas em razão da nova forma de ocupação e exploração da terra.

Com as derrubadas e queima da floresta, os animais silvestres até então abundantes, que serviam de alimento para aquelas famílias, eram mortos ou afugentados pela destruição de seus habitats. Dessa forma, o suprimento de proteínas na alimentação dessa gente, a cada dia ficava mais difícil.

A navegação pelos pequenos rios e igarapés, os quais, praticamente eram as únicas vias de transportes, tornava-se impraticável em decorrência do assoreamento provocado pelo desflorestamento de suas margens e pelo bloqueio dos seus leitos devido à derrubada de grandes árvores. À medida que a floresta era suprimida e os rios e igarapés obstruídos, a caça e a pesca já não eram fontes de proteínas garantidas. As únicas alternativas às famílias de extrativistas eram: migrar para as periferias das cidades ou se organizar em coletivos para resistirem aos devastadores da floresta.

Na mudança da matriz produtiva, de extrativismo para agropecuária extensiva, que seguia na esteira do desenvolvimentismo fomentado pelo governo brasileiro, se apresentaram as contradições do chamado processo de desenvolvimento.

Os seringueiros, ribeirinhos e pequenos agricultores que basicamente viviam da extração dos recursos naturais da floresta e dos rios foram expulsos para as periferias das cidades, principalmente da capital, Rio Branco,

provocando ocupações de terras urbanas, ocupações de margens de rios e córregos, e a formação de um enorme contingente de desempregados com todas as consequências sociais decorrentes.

Pressionado pelos vários movimentos sociais, o governo federal, por meio do INCRA, criou no Acre, a partir da década de 70, grandes projetos de assentamentos para assentar as famílias que foram atingidas por barragens na Região Sul e os ex-extrativistas do Acre, expulsos da floresta pela pata do boi. Surge dessa forma, um novo paradigma na constituição da matriz econômica do Estado, a agricultura familiar.

A matriz de produção que até a década de setenta se baseava no extrativismo dos recursos naturais da floresta passou a ser constituída pela pecuária e a agricultura familiar. No entanto, a metodologia de produção empregada na agricultura familiar, guardada as devidas proporções, era semelhante à empregada na pecuária, ou seja, o desflorestamento e queima da vegetação.

Em decorrência da violência do processo de desmatamento desencadeado pelos pecuaristas, os trabalhadores extrativistas da floresta que não foram expulsos, organizaram a resistência para conter a sanha destrutiva. Nesse processo de resistência, uma das táticas usadas pelos povos da floresta foi o empate⁹.

[...]Wilson Pinheiro e seus companheiros criaram os empates, uma forma singular de organização para defender a floresta e os modos de vida das famílias dos seringueiros, empatando que os peões (contratados pelos fazendeiros) derrubassem a mata. ACRE, (2010, p.12).

Um fragmento do depoimento da Senhora Anália, ex-extrativista nas florestas acrianas, à revista “Memórias da Floresta: movimentos socioambientais do Acre” retrata a tensão instaurada na floresta a partir da

⁹ **Empate** era uma manifestação pacífica pela qual seringueiros tentavam evitar as derrubadas, uma vez que dependiam do uso dos recursos naturais para a sua sobrevivência, especialmente da seringueira. Realizados durante o verão, os empates eram ações coletivas que visavam impedir (ou ‘empatar’) a ação de peões encarregados da derrubada. Um grupo de cem a duzentas pessoas (homens, mulheres e crianças) dirige-se pacificamente aos acampamentos e convence os peões a abandonar as motosserras. Liderados por Chico

presença do pecuarista comprador das terras habitadas por posseiros e populações tradicionais:

Um dia ele chegou lá em casa e, quando vi ele vindo, peguei uma espingarda e botei bem no cantinho da casa, com um cartucho, né? [...] Ele era acostumado a chegar e botar o pessoal para fora, arrastava que nem animal. ACRE, (2010, p.22).

Os movimentos sociais faziam a resistência e ao mesmo tempo buscavam novas tecnologias que possibilitassem empregar formas alternativas de uso dos recursos naturais da floresta sem destruí-la. Dessa forma, o projeto desenvolvimentista fomentado pelo governo militar foi contido, mas ao custo de muito sofrimento e mortes de trabalhadores e suas lideranças, como Wilson Pinheiro e Chico Mendes, por exemplo.

Ao custo de muitos conflitos e mortes, a sociedade acreana conseguiu redirecionar o modelo econômico implantado pelos militares na década de 60. O assassinato de líderes representativos como Wilson Pinheiro e Chico Mendes, entre outros, evidenciou a força da reação da sociedade local aos agentes externos e produziu o recuo daqueles investidores que apenas buscavam exploração de curto prazo dos recursos naturais e da força de trabalho.

A partir dos últimos anos da década de 70 e durante os anos 80 e 90, o Acre passou a ser o centro de inúmeras experiências inovadoras de gestão de recursos naturais e investimentos sociais, em parceria com instituições nacionais e internacionais.

Ao mesmo tempo em que defendiam seus direitos, os diversos grupos sociais elaboravam novas propostas que foram sendo implementadas, em pequena escala, em todo o Estado.

Deve-se destacar a regularização de territórios e acesso a recursos naturais na forma de Terras Indígenas, Projetos de Assentamentos

Mendes, em seringais de Xapuri, a partir de 1986 ganharam apoio nacional e culminaram, em alguns casos, na desapropriação e criação de Reservas Extrativistas, a reforma agrária dos seringueiros. (ACRE, ZEE, 2010, p.192).

Extrativistas, Reservas Extrativistas e iniciativas voltadas para adquirir novas tecnologias e conhecimentos para utilizar esses recursos. (ACRE, ZEE, 2010, p.24-25).

Os conflitos no meio rural no Estado do Acre foram reduzidos a partir de uma série de ações governamentais e da sociedade civil organizada que possibilitaram uma mudança de concepção de desenvolvimento que não comportava a preservação do meio ambiente, para outra que combina a exploração dos recursos naturais de forma sustentável, o agregamento de valor

aos produtos extrativistas, a regularização de territórios, e a elaboração do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE)¹⁰

2.1.2. Novos paradigmas de desenvolvimento no Estado do Acre

Até 1998, o Estado do Acre foi governado pelas forças políticas que fomentavam a substituição da floresta por pastagens. Mas, nas eleições desse mesmo ano, uma frente de partidos, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, integrados por grupos de pessoas que compunham os movimentos sociais de resistência ao projeto político e econômico anterior, ganhou as eleições para governo do estado e implantou, a partir daí, um novo projeto político que busca conciliar desenvolvimento econômico com preservação ambiental.

O Acre foi cenário de surgimento de organizações sociais e políticas inovadoras nas últimas décadas do século XX baseadas na defesa do valor econômico do recurso naturais. E hoje, tendo optado por um modelo de desenvolvimento que busca conciliar o uso econômico das riquezas da floresta com a modernização de atividades que impactam o meio ambiente, reassume importância estratégica no futuro da Amazônia. O Acre vem mostrando que é possível crescer com inclusão social e proteção do meio Ambiente (ACRE, ZEE, p.17).

Com justificativa fundamentada nesse processo histórico e na nova proposta de exploração dos recursos naturais, e pelo grande potencial do Estado do Acre para um novo extrativismo com tecnologias adaptadas, que aumente a eficiência dos produtos extrativistas e sistemas agroflorestais, o Instituto Dom Moacyr apresentou ao INCRA o *Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária* do Acre, com o propósito de formar Técnicos Agroflorestais.

Apesar do enfraquecimento do extrativismo, o estado do Acre apresenta grande potencial extrativista, porém desde que seja realizado de forma otimizada, preferencialmente de uso múltiplo, feito com planejamento e enriquecimento dos sistemas, aumentando-se a

¹⁰ O Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) é um estudo realizado pelo governo do Estado do Acre que tem a atribuição de fornecer subsídios para orientar as políticas relacionadas ao planejamento, uso e ocupação do território considerando as potencialidades e limitações do meio físico, biótico e socioeconômico, tendo como eixo norteador os princípios do desenvolvimento sustentável. É uma ferramenta essencial para a definição de estratégias compartilhadas de gestão do território entre governo e sociedade. (ACRE, ZEE, 2010, p.28).

densidade das espécies de interesse econômico. Atividades de neoeextrativismo, com a valorização dos produtos da floresta, e tecnologias adaptadas para aumentar a eficiência do processo e qualidade dos produtos extrativistas, bem como sistemas agroflorestais, são propostas mais adequadas para o desenvolvimento de um estado amazônico que pretende melhorar a vida de seus habitantes sem destruir os seus recursos naturais. (INCRA, 2007, fl.18).

2.2. O Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre

– Técnico Agroflorestal

Em 2007 o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi submeteu à apreciação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” que, após analisado pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e aprovado, possibilitou a efetivação de um convênio entre os dois institutos, objetivando a formação, de 120 jovens e adultos residentes nos assentamentos rurais do Acre, **em Técnicos Agroflorestais**.

Esse “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” tinha como objetivo geral:

Criar condições para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos da reforma agrária no Acre, por meio da profissionalização de assentados em curso Técnico Agroflorestal, associada à execução de políticas de extensão agroflorestal e produção familiar. (INCRA, 2007, fl.26).

Nessa perspectiva, a instituição de educação, Instituto Dom Moacir, por meio desse projeto, se propunha a formar os jovens e adultos selecionados dentre os assentados da Reforma Agrária ou seus dependentes, por meio de uma das suas unidades descentralizadas denominada de *Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso*, Antigo Colégio Agrícola, localizada na Rodovia AC-90, KM 20, (INCRA, 2007, fl.11). Que conforme dito na justificativa do projeto assume um papel fundamental na formação de profissionais que atuem na transformação da base tecnológica da produção:

A escola da floresta assume papel fundamental na formação de profissionais que atuem na transformação da base tecnológica da produção rural/florestal e

atendam às demandas das agroindústrias de processamento de alimentos e de produtos oriundos da floresta como madeira, borracha e fitoterápicos, bem como no desenvolvimento de serviços que possibilitem o pleno aproveitamento do potencial ecoturístico na região. Os cursos técnicos nas áreas de desenvolvimento de atividades agrofloretais, de manejo sustentável de florestas, de processamento agroindustrial e de ecoturismo, visam suprir a demanda de técnicos capacitados para o mercado de trabalho e fortalecendo, assim, a política de desenvolvimento sustentável do Estado do Acre (INCRA, 2007, fl.12)

É importante notar que ao falar da unidade de ensino, o Instituto Dom Moacyr, diz que ela assume no Estado do Acre, um papel fundamental na formação de profissionais capacitados para atender a demanda do mercado. No entanto, afirma também, que o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestral*” está organizado nos moldes indicados pelo PRONERA, atendendo à demanda dos movimentos organizados dos trabalhadores rurais do Acre.

O Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre, organizado nos moldes indicados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Acre – PRONERA atende demanda apresentada pelos movimentos organizados dos trabalhadores rurais do Acre, [...] O projeto é fruto de longo processo de discussão iniciado em meados de 2005, com reuniões de ouvidoria nos projetos Caquetá e Espinhara e finalizando com a aprovação em assembleia dos dirigentes de sindicatos rurais em reunião promovida pela FETACRE em outubro de 2007[...] (INCRA, 2007, fl.12).

Um projeto formulado e executado nos moldes do PRONERA, subentende-se que esse projeto atenda aos princípios políticos-pedagógicos, operacionais e teórico-pedagógicos desse programa para atender sujeitos específicos, ou seja, sujeitos de direito da Reforma Agrária.

Os educandos desse projeto educacional foram selecionados dentre os jovens e adultos provenientes dos projetos de assentamentos localizados em 21 dos 22 municípios que compõem as cinco regionais¹¹ de desenvolvimento do Estado do Acre. Esses educandos foram organizados em quatro turmas, mas em decorrência do não cumprimento do cronograma de desembolso dos recursos do convênio, os processos seletivos tiveram o início do processo formativo em datas distintas para cada turma.

¹¹ O Estado do Acre é organizado em cinco regionais de desenvolvimento: Regional do Alto Acre, Regional do Baixo Acre, Regional do Purus, Regional do Tarauacá/Envira e Regional do Juruá.

A primeira turma, com 30 educandos, era formada por jovens e adultos provenientes dos projetos de assentamentos dos Municípios de Assis Brasil, Brasília, Epitaciolândia e Xapuri que, juntos compõem a Regional do Alto Acre, iniciou suas atividades educativas em junho de 2008.

A segunda turma, com 37 educandos matriculados, selecionados nos projetos de assentamentos, localizados dos Municípios de Capixaba, Senador Guimard, Rio Branco e Porto Acre, integrantes da Regional do Baixo Acre, iniciou suas atividades formativas em janeiro de 2009.

A terceira turma, com um total de 34 educandos matriculados, oriundos de projetos de assentamentos, localizados nos Municípios de Manoel Urbano, Sena Madureira, integrantes da Regional do Purus, e dos Municípios de Bujari, Acrelândia e Plácido de Castro, integrantes da Regional do Baixo Acre, iniciou em agosto de 2009.

A quarta e última turma, composta por 33 educandos matriculados, que foram selecionados dentre os jovens e adultos dos projetos de assentamentos, localizados nos Municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo e Rodrigues Alves, integrantes da Regional do Juruá, e dos Municípios de Feijó e Tarauacá, pertencentes a Regional Tarauacá/Envira. Essa turma iniciou seu itinerário formativo em outubro de 2009.

A quantidade de educandos das quatro turmas perfaz um total de 134 educandos matriculados. Portanto, 14 educandos a mais que o objeto do convênio que era a formação de 120 técnicos formados. Isto aconteceu em razão das desistências que ocorriam em cada turma. Na turma seguinte se acrescentava a quantidade de educandos que compensasse as desistências das turmas anteriores.

[...] a partir da experiência da primeira turma o comitê Gestor do Projeto decidiu seguir a estratégia de oferecer mais vagas nas turmas seguintes para compensar as desistências anteriores e concluir o convênio com o mínimo de perdas possível em relação a meta prevista[...] INCRA (2007, fl. 2259)

A tabela 01 demonstra, em números, os resultados alcançados ao final da execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária* –

Curso Técnico Agroflorestal”.

Tabela 01- Demonstrativo do resultado final da execução do objeto do convênio.

Turma	Educandos Matriculados	Quantidade de Desistentes	Quantidade de Educandos Formados	Data da Formatura
I	30	7	23	28/08/2009
II	37	5	32	22/04/2010
III	34	1	33	27/10/2010
IV	33	5	28	17/12/2010
Total	134	18	116	

Fonte: INCRA (2007, fl. 2.259)

Analisando os números demonstrados na tabela acima, percebe-se que, com as matrículas acrescidas a cada turma, a quantidade de educandos formados foi menor que a estipulada no objeto do convênio em apenas quatro educandos, o que significa apenas 3,33% a menos que o estipulado no objeto do convênio. No entanto, considerando a quantidade de matrículas de 134 educandos e a desistência de 18 educandos no decorrer da execução do projeto, o índice de desistência foi de 13,43%, ou seja, os 116 educandos que concluíram o curso representam um índice de permanência e conclusão de 86,57% em relação à quantidade matriculada.

As causas das desistências, apontadas pelo Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi, em seu relatório final de execução do projeto INCRA, (2007, fl. 3.037) foram: desligamento por não residir no assentamento, emprego no comércio, aprovação em vestibular, doença na família, gravidez durante o curso, aprovação em concurso público ou por não adaptação ao sistema de internato.

Conforme INCRA, (2004, p.18) a operacionalização de um projeto educacional no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária deve se efetivar por meio de parcerias entre a instituição de ensino, INCRA, movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores do campo e instituições públicas no âmbito das esferas federal, estadual e municipal.

2.2.1. Do Princípio Operacional da Parceria

O Instituto Dom Moacyr, quando da apresentação da proposta ao INCRA, afirma que o projeto era uma **construção coletiva**, resultado de um longo processo de discussão iniciado em meados de 2005. E que, nessa construção coletiva, foram realizadas reuniões de ouvidoria em dois projetos de assentamentos que culminou com sua aprovação em assembleias de dirigentes sindicais, promovidas pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Acre (FETACRE), em outubro de 2007.

Não foi possível identificar no processo pesquisado, documentos como atas, memórias de reuniões correspondências ou outro documento dessa natureza, que trate desse período de construção do projeto educacional. Os autos do processo iniciam com o IDM apresentando o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”, propondo ao INCRA a celebração de convênio por meio do PRONERA.

No entanto, a partir do **primeiro relatório** de execução do projeto está demonstrado que foram constituídas **parcerias** que se envolveram em sua **execução, acompanhamento e avaliação**. Uma das primeiras ações no âmbito da execução do projeto foi a formação do Comitê de Acompanhamento e Avaliação¹², que exercia junto ao Instituto Dom Moacyr, a gestão compartilhada do projeto.

No período de 20 de dezembro de 2007 a 20 de junho de 2008 foram realizadas as atividades de elaboração do Manual de Operacionalização do Projeto, instalação do Comitê de Acompanhamento e Avaliação, firmação de parcerias[...] (INCRA, 2007, fl. 827).

O Comitê enquanto colegiado, constituído, como já foi dito, por representante das instituições parceiras no projeto educacional, se propunha a exercer a gestão compartilhada do Projeto. Os educandos e os docentes não

¹² O **Comitê de Acompanhamento e Avaliação** era o colegiado constituído por cinco membros: um representante do INCRA (concedente dos recursos), um do IDM (conveniente), um da Escola da Floresta (unidade de ensino executora do ensino) e dois dos parceiros sendo: um da Secretaria de Estado de Produção Familiar – SEAPROF (responsável pelo acompanhamento do exercício da prática) e um da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Acre – FETACRE (responsável pelo acompanhamento social). INCRA (2007, fl. 832-833).

integravam o Comitê e não aparece nos documentos analisados referências a esse respeito.

Esse comitê propôs que a seleção dos educandos para participar do *Curso Técnico Agroflorestal*, levasse em consideração *que o candidato* apresentasse um determinado perfil, qual seja:

1. **Capacidade de liderança:** pessoa comunicativa, capaz de influenciar outras pessoas da comunidade;
2. **Representatividade:** reúne as qualidades para representar os interesses da comunidade;
3. **Envolvimento:** conhece bem os problemas e dificuldades vividas pelas famílias e demonstra interesse em buscar soluções;
4. **Compromisso com o curso:** tem disposição para realizar todas as atividades do curso, de permanecer longe de casa e da família por período de dois meses, de dar o máximo de si para o bom desempenho do curso;
5. **Permanência na comunidade:** tem fortes raízes na comunidade e não demonstra interesse algum em deixar a residência no assentamento para morar na cidade, mesmo depois de formado. (INCRA, 2007, fl. 82).

O Manual do PRONERA, de 2004, vigente à época, no item 9.3, que tratava do processo de seleção dos educandos, instruía que esses deveriam ser selecionados pela proponente, ou seja, pela instituição de ensino, a partir das indicações das organizações sociais. No caso desse projeto educacional, o processo seletivo era realizado em cada município.

As comunidades dos projetos de assentamento, reunidas em assembleia, baseadas nos critérios definidos pelo Comitê, apresentavam seus candidatos. Havendo uma quantidade de candidatos maior que a quantidade de vagas destinadas ao município, a assembleia buscava o consenso por meio do debate, e não havendo alcançando o consenso a decisão se dava por meio de votação.

Nas assembleias, (INCRA, 2007, fl. 827) o candidato ao curso Técnico Agroflorestal, após está devidamente informado a respeito do projeto educacional e das condições de desenvolvimento do curso, se apresentava, identificando-se por sua família e comunidade. Após a identificação, ele apresentava o motivo de seu interesse pelo curso e também, manifestava seu compromisso com o aproveitamento do curso em benefício da comunidade.

Após as apresentações dos candidatos, as lideranças faziam a defesa da indicação dos candidatos de suas comunidades. Somente depois de todo esse processo é que, finalmente os que mantivessem suas candidaturas à vaga no curso, eram votados pelas assembleias das comunidades.

Não há nos autos do processo pesquisado, registros de recursos apresentados por candidatos que tenham se considerado prejudicado no processo seletivo.

Para SANTOMÉ, (2013, p. 10) “educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais”. Não é possível afirmar que todos os sujeitos da Reforma Agrária que acessaram a educação por meio do PRONERA tenham fortalecido seus vínculos sociais e suas raízes culturais. No entanto, a orientação dessa política pública, em relação aos seus projetos educativos, é que eles dialoguem com a cultura e com as tradições das pessoas do campo no âmbito das suas relações, ou sejam, educação para vida.

A equipe asseguradora do PRONERA na Superintendência Regional do INCRA no Acre, e também fiscais do convênio, integrantes do Comitê de Acompanhamento e Avaliação, em seu primeiro relatório de acompanhamento do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”, afirma que o seu relatório se baseia em três fontes: o acompanhamento *in locu*; a participação nas reuniões do Comitê de Acompanhamento e Avaliação; e nos relatórios elaborados pelo conveniado, o Instituto Dom Moacyr. (INCRA, 2007, fl. 997).

Nesse relatório da equipe do PRONERA da SR14/AC está demonstrado que, no processo de seleção dos educandos para comporem a primeira turma do projeto de formação profissional, objeto do convênio, houve a participação efetiva das associações, dos sindicatos dos trabalhadores rurais e da comunidade.

...as Associações e os sindicatos estiveram presentes nas mobilizações das comunidades e o Comitê coordenava o processo,

orientando a seleção dos/as educandos/as. Posteriormente o TCU publicou acórdão no qual orientou que os movimentos sociais não deveriam interferir diretamente no processo seletivo[...]. Consideramos que da maneira como foi realizado o processo seletivo para o Curso Técnico Agroflorestal, a participação dos movimentos foi fundamental para a mobilização, mas a palavra final era das comunidades e do Comitê de Acompanhamento e Avaliação. (INCRA 2007, fl. 99).

Não deve ser desconsiderado aqui, que mesmo uma política pública que tenha a intencionalidade de incluir os que historicamente estiveram excluídos do acesso à educação básica, profissional e superior, quando esse acesso se dá por meio de processos seletivos, de certa forma, ainda persiste a exclusão de sujeitos de direito dessa política.

Em seu primeiro relatório, a equipe do PRONERA/INCRA relata, também, sua participação no acompanhamento dos educandos durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, e informa da posição do Comitê, depois do primeiro Tempo Comunidade, quanto à necessidade de avaliação com os parceiros a respeito da participação no desenvolvimento do projeto.

Após o primeiro Tempo Comunidade o Comitê considerou necessária uma avaliação junto com todos os parceiros e os sindicatos envolvidos, pois os educandos reclamaram da falta de apoio da comunidade e dos movimentos [...] na realização do DRP. (INCRA, 2007, fl. 999).

No segundo relatório elaborado pelo IDM (INCRA, 2007, fl. 976) é ressaltado que, no primeiro Tempo Comunidade da primeira turma houve dificuldade por parte dos técnicos da SEAPROF em acompanhar tecnicamente os educandos nas comunidades. Para acompanhar os educandos das áreas localizadas na Regional do Alto Acre por exemplo, foi necessário deslocar mediadores da escola para fazer o acompanhamento desses educandos nas comunidades. Em decorrência dessa dificuldade, o Comitê propôs a contratação de técnicos para fazerem o acompanhamento dos educandos nos próximos Tempos Comunidade.

No entanto, a equipe do PRONERA/INCRA, em seu primeiro relatório de acompanhamento do projeto (INCRA, 2007, fl.1003) que abrange o período dos dois primeiros relatórios do IDM, destaca o crescimento da participação da SEAPROF, no acompanhamento técnico aos educandos da primeira turma,

durante o segundo Tempo Comunidade. Mas lamenta que a FETACRE, parceira responsável pela mobilização dos sindicatos e associações para dar o apoio social aos educandos, tenha diminuído sua efetividade na mobilização.

O quarto relatório de execução elaborado pelo IDM demonstra que, em reunião do Comitê de Acompanhamento e Avaliação, realizado em 04 de junho de 2009, quando já decorria um ano após o ingresso da primeira turma, a Fetacre, representante dos trabalhadores do campo na gestão participativa do projeto, não estava participando efetivamente:

No início da reunião não tinha nem um representante da FETACRE, fato que alguns membros questionaram sobre a atuação da mesma nas ações do projeto: qual a importância que a FETACRE dá a este curso? Qual o papel dela neste projeto? Por que ela quase não aparece nas reuniões do Comitê?. Foi enfatizada a importância da atuação do movimento social em projetos como esse, foi sugerido que as representantes do INCRA falassem da importância deles no projeto e que mesmo não estando presentes vamos envolvê-los na mobilização para a execução dos cursos FIC's. (INCRA, 2007, fl. 2.951).

Naquela mesma reunião o comitê mostrou disposição de não insistir com a Fetacre e de articular-se, diretamente, com os sindicatos e as associações para que eles assumissem o papel de articuladores junto as comunidades.

Durante a execução do curso o apoio dos parceiros é fundamental, pois algumas comunidades são distantes, outras próximas, e tem a estadia do mediador que em alguns casos será necessário articular junto com a comunidade. Por isso temos que envolver os STR's para um diálogo com os representantes das associações e garantir essa contrapartida da comunidade. (INCRA, 2007, fl. 2.952).

No sexto relatório apresentado pelo IDM, ao apresentar as facilidades e dificuldades na execução do projeto, no que diz respeito às turmas II e III, o conveniente apontou como facilidades (INCRA, 2007, fl. 3.026) o apoio dado aos educandos pela maioria das lideranças comunitárias e pelos técnicos da SEAPROF na realização dos Tempos Comunidade está demonstrado nos relatórios, tanto de execução, elaborados pelo IDM, quanto nos relatórios de acompanhamento, elaborados pela equipe do PRONERA, que o princípio operacional da parceria foi exercido na fase de execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”,

ainda que não tenha sido de grande abrangência, haja vista que, estiveram envolvido apenas o INCRA, a unidade de ensino, algumas organizações dos trabalhadores do campo e o poder público estadual por meio de uma secretaria de Estado.

2.2.2. Dos Princípios Político-pedagógicos

O PRONERA enquanto política pública de educação do campo, gerada nas entranhas das organizações coletivas e dos movimentos sociais e sindicais do campo, movidos pela necessidade de romper com o sistema educacional dominante que, impunha às pessoas do campo a Educação Rural, como já foi dito, se orienta por alguns princípios. Dentre eles, o políticopedagógico que prima pela inclusão, participação, interação e multiplicação, os quais devem fundamentar os projetos educativos no âmbito desse programa.

Nesse sentido, o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” se apresenta como um projeto concebido e desenvolvido atendendo esses princípios. Portanto, ao analisar os autos do processo que contém os registros de execução desse projeto, a pesquisa buscou avaliar se ele esteve orientado por esses princípios.

2.2.2.1. Da Inclusão, da participação e da interação

O “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*”, que originou o convênio entre INCRA e IDM, foi o primeiro a ofertar o ensino profissional de nível técnico para sujeitos do PNRA no Acre, por meio do PRONERA. Ele buscou, a partir da proposta, que segundo o IDM, se originara na demanda apresentada pelos sujeitos de direito da Reforma Agrária, oportunizar aos jovens e adultos do campo, a formação profissional especificamente para esses sujeitos.

O apoio financeiro pelo PRONERA possibilitou o custeio do transporte, da estadia, dos insumos e das ações necessários ao desenvolvimento do curso.

De outra forma, os sujeitos da Reforma Agrária, teriam poucas chances de participarem de uma formação profissional de nível técnico. Nesse sentido, o projeto esteve com seu foco nos sujeitos da Reforma Agrária, destinando as vagas para cada município proporcionalmente a quantidade de famílias assentadas em cada projeto de assentamento. As 120 vagas foram destinadas conforme a tabela abaixo:

Tabela 02 – Distribuição das vagas proporcionalmente a quantidade de família assentadas por município.

Regionais do Alto Acre e Baixo Acre Turma I			Regionais do Baixo Acre e Purus Turma III		
Município	Comunidade	Vagas	Município	Comunidade	Vagas
Assis Brasil	01	02	Acrelândia	04	08
Brasiléia	06	12	Plácido de Castro	02	04
Epitaciolândia	04	08	Manoel Urbano	01	02
Xapuri	04	08	Santa Rosa	01	02
			Bujari	02	04
			Sena Madureira	05	10
Regionais do Alto Acre e Baixo Acre Turma II			Regionais do Juruá e Tarauacá/Envira Turma IV		
Município	Comunidade	Vagas	Municípios	Comunidade	Vagas
Capixaba	04	08	Feijó	02	04
Senador Guiomard	03	06	Tarauacá	03	06
Rio Branco	06	12	Cruzeiro do Sul	04	08
Porto Acre	02	04	Mâncio Lima	01	02
			Rodrigues Alves	03	06
			Mal. Thaumaturgo	01	02
			Porto Valter	01	02

Fonte: (INCRA, 2007, p. 575)

Talvez para os críticos das políticas públicas de inclusão, um projeto como esse, fira o princípio constitucional da igualdade. No entanto, projetos como esse, são meios de reestabelecimento, aos sujeitos do campo, de direitos negados, principalmente, o direito a educação profissional com vista ao desenvolvimento sustentável dos projetos de assentamento. Ainda que de pouca abrangência, um dos propósitos do PRONERA é formar sujeitos que venham a se tornar agentes multiplicadores do conhecimento no meio em que vive.

O processo seletivo dos educandos para o curso Técnico Agroflorestal do *Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária*, foi realizado em conformidade com o que preconizava o Manual de Operações do Pronera de 2004 quanto aos procedimentos de seleção de recursos humanos, no que diz respeito aos educandos:

...devem ser das áreas de Reforma Agrária e indicados pelas organizações sociais;...devem ser selecionados pela instituição proponente por meio de critérios previamente estabelecidos; (INCRA, 2004, p. 44).

Os relatórios, tanto os da instituição de ensino, quanto os da equipe do PRENERA na SR14/AC, ao tratarem do processo seletivo dos educandos participantes do Projeto enfatizaram a forma como se deu esse processo:

[...] as associações e os sindicatos estiveram presentes nas mobilizações das comunidades e o comitê coordenava o processo, orientando a seleção dos/das educandos/as. Posteriormente, em abril de 2009, o TCU publicou acórdão no qual orientou que os movimentos sociais não deveriam interferir diretamente no processo seletivo dos/as educandos/as. Consideramos que da maneira como foi realizado o processo seletivo para o Curso Técnico Agroflorestal, a participação dos movimentos foi fundamental para a mobilização, mas a palavra final foi das comunidades e do Comitê de Acompanhamento e Avaliação. (INCRA, 2007, fl. 998). Durante a execução do projeto houve preocupação, por parte dos participantes da gestão compartilhada, com a questão da igualdade de gênero. Nesse sentido, o relatório da equipe do PRONERA (INCRA, 2007, fl.1004) informa que, o processo da primeira turma foi falho por não ter observado o critério de equidade entre os sexos, mas que a partir da segunda turma a falha foi corrigida, e que nessa segunda turma, a composição ficou equilibrada, com uma ligeira prevalência do sexo feminino.

Percebe-se, nos relatos da execução desse projeto, que se buscou a equidade no acesso à formação profissional, não apenas dos jovens da Reforma Agrária, mas dos jovens e adultos da Reforma Agrária de ambos os sexos. Não foi possível constatar, além do que está posto no texto do Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre – Curso Técnico Agroflorestal, a respeito da participação das comunidades da Reforma Agrária e suas organizações na elaboração do projeto, mas durante sua execução há

abundantes evidências, por meio de atas, memórias e listas de presença e relatórios quanto a participação e interação desses parceiros, na indicação das demandas, mobilização, e acompanhamento dos educandos durante o tempo comunidade.

Nesse sentido, está relatado pelo IDM:

[...] Nota-se que no desenvolvimento das ações, principalmente as do Tempo Comunidade, as parcerias são extremamente necessárias seja da[...]SEAPROF, que dá suporte aos educandos nesse período, quanto do movimento social que articula e envolve a comunidade nas ações propostas, sendo essas as parcerias mais importantes deste projeto. (INCRA, 2007, fl. 987).

Considerando que o gênese do PRONERA está na reivindicação dos trabalhadores do campo em movimentos, é de se esperar que esses trabalhadores sejam os maiores interessados em garantir que sua implementação, enquanto política pública, se dê em conformidade com os princípios estabelecidos quando da sua formulação.

2.2.2.2. Da Multiplicação

A formação profissional dos 120 educandos por meio do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” possibilitou a esses jovens e adultos da Reforma Agrária, durante o processo de formação, um movimento interessante, para eles e para as suas comunidades.

O movimento de alternância dos espaços de aprendizagem, possibilitou que o educando levasse ao Cento de Formação os seus saberes construídos na realidade do seu meio de vivência e ao retornar para sua comunidade levasse os conhecimentos construídos no espaço escolar. Ao retornar a sua comunidade, o educando levava consigo, um plano de trabalho a ser desenvolvido, que implicava em investigar a organização e as relações sociais, as atividades produtivas, identificar e estimular as ações coletivas da comunidade assentada, identificar os problemas e o potencial da propriedade

do próprio educando ou do projeto de assentamento e realizar intervenções nas comunidades.

Com os dados da investigação social e produtiva em mãos, ao chegar ao Centro de Formação, iniciava-se novo processo de investigação e estudo. Os problemas detectados, as soluções encontradas ou não, eram socializados com a equipe de ensino e com os outros educandos em momentos coletivos de apresentação dos resultados da execução do plano de trabalho. Ao retornarem à comunidade no segundo Tempo Comunidade devolviam à comunidade do assentamento, os resultados dos estudos realizados. Em parceria, educandos e comunidade, efetuavam o planejamento para a intervenção na realidade, se assim fosse o caso.

Nesse segundo Tempo Comunidade, além dessas ações descritas acima, os educandos buscavam identificar qual a necessidade formativa da comunidade para que ao retornarem ao assentamento, no terceiro Tempo Comunidade, depois de terminado o terceiro Tempo Escola, ministrassem um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC). O curso a ser ministrado era o que fora escolhido pela maioria da comunidade sondada.

A esse respeito, o Instituto Dom Moacyr, ao relatar sobre a preparação da turma para o Terceiro Tempo comunidade descreve:

Após a conclusão das atividades de ensino aprendizagem foram elaborados os planos de cursos, planos de ação – ensino aprendizagem dos cursos identificados para cada comunidade. Em meados de Junho de 2009, os educandos retornaram para suas respectivas comunidades para mobilização para a participação nos cursos de Formação Inicial e Continuada a ser executado de 18 de junho a 26 de julho de 2009. (INCRA, 2007, fl. 2.954).

Segundo esse mesmo relatório, os cursos a serem ministrados nas comunidades dos assentamentos da Reforma Agrária foram: Apicultura e Meliponicultura, Bovinocultura, Sistemas Agroflorestais (SAF's), Produção de mudas e enxertia e Piscicultura.

Dessa forma, os educandos do Curso Técnico Agroflorestal do *Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária* se constituíam, já durante o processo formativo, em agentes mobilizadores e formadores dentro das comunidades dos projetos de assentamento, compartilhando o conhecimento elaborado e reelaborado.

Nessa direção, SANTOS (2012, p. 633), tratando do caráter instituinte do PRONERA, que por sua forma e princípios modificou os projetos educacionais das instituições de ensino, diz:

O Pronera instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e de metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos de participação e multiplicação. (SANTOS, 2012, PP.633).

Ao refletirem sobre suas realidades e sobre os conhecimentos científicos, os educandos puderam construir novos conhecimentos que foram compartilhados com outros sujeitos em suas comunidades. Identificaram os problemas, buscaram o conhecimento científico para elaborar as soluções e retornaram às comunidades para testar as soluções elaboradas ou aprendidas. Muitas das experiências não deram certo, mas longe de desanimá-los, constituíram-se em novas oportunidades de reflexão sobre o processo de construção do conhecimento, e sobre a práxis.

2.2.3. Dos Princípios e Pressupostos Teórico-Methodológicos

Para FREIRE (1981), a educação para a libertação em lugar de alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos se constituem também em educadores.

Nessa perspectiva freiriana, os projetos educacionais por meio do PRONERA devem fundamentar-se teórico e pedagogicamente em três princípios: o do diálogo, o da práxis e o da transdisciplinaridade. Nessa direção, buscar-se-á constatar se o "*Projeto de Educação Profissional para a*

Reforma Agrária no Acre – Curso Técnico Agroflorestal” esteve orientado por esses princípios.

Conforme expresso no projeto aprovado (INCRA, 2007, fl. 522), o Curso Técnico Agroflorestal está situado entre as áreas de Agropecuária e Meio Ambiente dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados pelo MEC. Por essa razão, subordinado às diretrizes da Educação Profissional.

A Escola da Floresta adota os pressupostos teóricos do currículo por competência. Dessa forma, o currículo do curso Técnico Agroflorestal está organizado em duas áreas, sete eixos temáticos e doze competências.

Para que o educando alcance as competências elencadas no currículo e tornar-se um profissional de excelência será necessário desenvolver habilidades que, por sua vez, requerem do educando que, além da construção de conhecimento das bases tecnológicas, desenvolva, com autonomia, valores e atitudes.

O currículo desse curso, se assumido efetivamente na sua totalidade, pelos sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem (educadores, educandos, comunidade, coordenadores pedagógicos e gestores da unidade de ensino), possibilita a formação de profissionais que sejam sujeitos democráticos, críticos, social e politicamente éticos, tecnicamente capazes, comprometidos com a transformação da realidade dos assentamentos da Reforma Agrária. Profissionais que poderão contribuir para a segurança alimentar e para a geração de renda na sua propriedade e no assentamento no qual está inserido.

Cabe aqui observar o que diz ARROYO (2011, p.103), “o trabalho ou o destino inexorável dos educandos populares para empregabilidade está na origem, no referente de partida dos currículos [...]”. Ou seja, é no currículo que está delineado o que os educandos empregáveis terão de dominar para conquistar um lugar no competitivo mercado. Por essa razão, é que se decide segundo ARROYO (2011, p. 103) o que privilegiar ou secundarizar, ou até mesmo,

esquecer nos currículos. Nesse sentido, o Comitê, ao participar da gestão compartilhada do projeto, procurou assegurar que os princípios do PRONERA enquanto educação do Campo fossem desenvolvidos conforme proposto no projeto educacional.

2.2.3.1. Do princípio do diálogo

O currículo e a metodologia do curso Técnico Agroflorestal do *Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária*, está desenhado para formar técnicos que se vejam como parte integrante da natureza, que respeitem os saberes populares, se envolvam na organização social do meio rural, integrem esse organismo social e que primem pela sustentabilidade no uso dos recursos naturais. No entanto, seguindo o pensamento de ARROYO (2011, p.103), essa parte do currículo pode ser secundarizada ou até mesmo esquecida, dependendo da intencionalidade da formação.

Privilegiando apenas a parte das técnicas do cultivo, da produção, da colheita, do armazenamento, do processamento, da comercialização de produtos de origem vegetal e animal e da gestão de empreendimentos industriais e comerciais, em razão de exigência do mercado demandante de profissionais, o curso Técnico Agroflorestal, se constituiria em um curso técnico como qualquer outro na área de agropecuária.

O objetivo geral do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre – Curso Técnico Agroflorestal*”, no que diz respeito a criar condições para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos da Reforma Agrária, por meio da profissionalização de assentados, dialoga com o Objetivo Geral do PRONERA, no sentido de que o programa tem em vista a promoção do desenvolvimento sustentável, expresso no Manual de Operações de 2004.

O Comitê de Acompanhamento e Avaliação ao participar da gestão compartilhada do projeto educacional, buscou garantir que o conveniente e a unidade de ensino responsável pela formação dos educandos encontrassem alternativas quando o desenvolvimento do projeto assim exigia. Nessa

perspectiva o Comitê contribuiu na mobilização das comunidades, sugerindo encaminhamentos de ações junto ao INCRA ou às instituições parceiras, dialogando com a equipe de ensino da escola, com os educandos e com as comunidades dos assentamentos.

Nesse sentido, o primeiro relatório da execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre*”, em sua “Parte 5 – Dificuldades e Facilidades” tratando das facilidades cita:

Quanto às facilidades, essas devem ser creditadas à participação efetiva dos parceiros, ao interesse das comunidades dos projetos de assentamento e à apropriação do Curso Técnico Agroflorestal ao interesse e necessidade da reforma agrária no Acre. (INCRA, 2007, fl. 836).

No segundo Relatório de Execução apresentado pelo Instituto Dom Moacyr, o item 1.1 que trata do desenvolvimento do currículo e da metodologia, ressalta que o currículo da Escola da Floresta:

[...] visa desenvolver no educando a habilidade de articular estratégias e solucionar junto com a comunidade problemas pertinentes à mesma [...] o tempo escola permite aos educandos, aprendizados teóricos, práticos, sociais e a preparação para atuação dentro da sua comunidade [...] o tempo comunidade permite ao educando uma imersão na comunidade que está inserido, desenvolvendo pesquisas participativas, como: investigação, observação e diagnósticos [...]. (INCRA, 2007, fl. 973).

Em relatório de execução elaborado pelo IDM (INCRA, 2007, fl. 2.971), ao apresentar a avaliação feita pelos educandos em relação ao primeiro Tempo Escola, antes de sair para o primeiro Tempo Comunidade, um educando da quarta turma declarou:

[...] em relação a sustentabilidade e organização comunitária: ficou claro para nós a utilização dos recursos naturais sem prejudicar o meio [...] tivemos acesso às formas de cultura dos Poyanáwa ¹³[...]

No discurso do educando não está expresso o quanto ele aprendeu com o povo Poyanáwa, no entanto, parece reconhecer como importante a sua forma de organização social e a relação com o meio ambiente.

¹³ Os Poyanáwa, conforme o Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre, segunda edição, 2010, é um povo indígena de 403 pessoas que vivem em Terra Indígena de 24.999,00ha, já registrada.

Outro educando também declarou:

[...] conseguimos mudar as nossas concepções em relação aos povos indígenas [...]

Esses depoimentos de educandos do primeiro Tempo Escola demonstram que a metodologia de desenvolvimento do currículo do Curso Técnico Agroflorestal respeitou e estabeleceu o diálogo com os diferentes saberes e as diferentes culturas, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

No processo de ocupação das terras acrianas pelos nordestinos ocorreram muitos conflitos entre esses e as populações indígenas que já habitavam essas terras. As populações indígenas, em razão da superioridade bélica dos invasores, ou se submeteram ao processo de aculturação ou buscaram novas fronteiras.

É comum se ouvir na sociedade acriana, falas em relação aos povos indígenas os colocando em posição de inferioridade em relação aos não índios. Quando o educando fala da mudança de concepção em relação aos povos indígenas, provavelmente esteja falando que anteriormente a sua concepção a respeito deles se aliasse a visão do colonizador. Nesse sentido, é importante perceber que foi por meio do processo de ensino no curso Técnico Agroflorestal que o educando teve a oportunidade de refletir sobre suas concepções em relação aos povos indígenas.

2.2.3.2. Do Princípio da Práxis

O antigo colégio que, no período de 1982 a 1998, oferecia o curso Técnico em Agropecuária, o fazia na modalidade de ensino médio integrado a educação profissional, em regime de internato, somente para jovens do sexo masculino.

Como em qualquer outro estabelecimento de ensino regular, o educando estudava durante o ano inteiro e ao término do período letivo, ficava de férias, podendo voltar ao seu município para visitar a família. Os que não tinham condições financeiras para custear a viagem permaneciam no internato até a conclusão do curso.

Depois de formados, a maioria daqueles estudantes não voltava para seu município de origem. Alguns, porque eram logo contratados como técnicos agrícolas, outros porque ingressavam no ensino superior, que era ofertado apenas na capital. E outros, ainda, permaneciam na capital porque lhes podia oferecer mais oportunidades de trabalho.

Como o ensino fundamental não estava universalizado no meio rural, o público predominante no colégio agrícola era de educandos provenientes do meio urbano. Os que eram do meio rural, já estudavam no meio urbano. Esses jovens, tanto os urbanos quanto os do campo que estudavam na cidade, viam no curso Técnico em Agropecuária uma oportunidade de emprego.

Quando da sua reforma, o antigo Colégio Agrícola passou a denominarse Escola da Floresta. Agora, com uma proposta de formação técnica, na modalidade subsequente, com o objetivo de formar técnicos, não para um mercado já existente, mas para uma nova proposta de desenvolvimento do Estado do Acre.

A duração dos cursos passou a ser de 1500 horas, mas durante toda jornada formativa o educando permanecia na unidade de ensino, no regime de internato, no formato do antigo Colégio Agrícola.

Os trabalhadores da Reforma Agrária queriam que seus filhos fizessem a formação profissional, mas o fato desses jovens se ausentarem da propriedade por mais de um ano, enquanto estivessem na Escola da Floresta, os desestimulava. Foi nesse contexto, que surgiu o diálogo entre os movimentos sindicais rurais, o INCRA e o Instituto Dom Moacyr, na busca de uma alternativa para a formação profissional dos jovens e adultos da reforma agrária.

O PRONERA no Acre, até então tinha atuado em parceria com a Universidade Federal do Acre e com prefeituras municipais, somente na educação básica, da alfabetização ao ensino fundamental II, dentro dos próprios assentamentos. O Instituto Dom Moacyr, por meio da Escola da Floresta, até então, não ofertava cursos técnicos em sistema de alternância, somente no regime de internato integral. Dessa forma, estava posto o desafio da formação técnica, sem afastar o educando do convívio da sua família e da sua propriedade por tanto tempo.

Um dos princípios do PRONERA, o da práxis, INCRA (2004, p.27), propõe a criação de projetos educativos que estejam fundamentados no movimento da ação-reflexão-ação, na perspectiva da transformação da realidade. Sendo mais claro quanto a esse princípio, o Manual de Operações do Pronera de 2004, instruía como deveriam ser estruturados os cursos de formação profissional de nível técnico:

Os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados a fim de que os alunos encontrem soluções para estes e, simultaneamente, se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: tempos de estudos desenvolvidos nos centros de formação e tempos de estudos desenvolvidos na comunidade.

Na comunidade serão desenvolvidos estudos e pesquisas que levem a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes ao desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária, importantes para subsidiar as intervenções práticas.

Estas atividades serão acompanhadas por professores(as) especialistas, bolsistas ligados às instituições de ensino e educadores sociais ou orientadores dos movimentos sociais. Estes últimos, deverão acompanhar todas as etapas do trabalho pedagógico. INCRA (2004, p. 43).

O Instituto Dom Moacyr, por meio da Escola da Floresta, aceitou o desafio de executar o curso Técnico Agroflorestal no princípio da metodologia da alternância. No entanto, conforme demonstram os relatórios de execução do projeto, elaborados pelo Instituto Dom Moacyr, e os relatórios de acompanhamento e avaliação, elaborados pela equipe do PRONERA da SR14/AC, várias foram as dificuldades enfrentadas pela unidade de ensino.

Em decorrência de cada turma ser constituída por educandos oriundos de vários projetos de assentamentos, de vários municípios, e as distâncias entre eles serem muito grandes, não era possível um mediador acompanhar muitos alunos durante o tempo comunidade. Além disso, enquanto uma turma estava no tempo comunidade, outra turma estava no tempo escola. A escola não dispunha de uma quantidade de mediadores suficiente para atender os educandos que estavam no tempo comunidade e os que estavam no tempo escola, simultaneamente.

O projeto previa a contratação de técnicos de apoio e orientadores sociais, mas em razão da forma de contratação prevista não ter encontrado amparo legal, esses profissionais não foram contratados.

Para solucionar essa questão o Instituto Dom Moacyr estabeleceu parceria com a SEPROF, que tem escritórios e técnicos em todos os municípios do Estado do Acre, para que os técnicos realizassem o acompanhamento dos educandos durante o tempo comunidade.

O papel de orientador social e de apoio técnico aos educandos será realizado, em caráter excepcional, pelas equipes locais da Secretaria de Assistência Agroflorestal e Produção Familiar – SEAPROF. INCRA (2007, fl. 832).

Mesmo com a infraestrutura da SEAPROF, que tem unidades com técnicos e veículos em todos os municípios, a maior dificuldade apontada por seus técnicos para a realização do acompanhamento aos educandos no tempo comunidade, foi a dificuldade de acesso às comunidades em razão da intrafegabilidade dos ramais¹⁴ e as distâncias entre as comunidades, conforme demonstra o segundo relatório de execução do projeto, elaborado pelo IDM:

Quanto as dificuldades de acompanhamento dos educandos no Tempo Comunidade pelos Técnicos da SEAPROF, por motivos como:

- 1-** Dificuldade de acesso as comunidades (ramais intrafegáveis) e grandes distâncias entre as comunidades.
- 2-** Assis Brasil – as dificuldades encontradas pelo Leandro neste município foram principalmente por motivos de acesso à comunidade; [...] INCRA (2007, fl. 986).

Outra dificuldade encontrada foi que o projeto previa que o transporte dos educandos, no trecho dos municípios para a escola e da escola para os municípios seria realizado pelas prefeituras. Mas, em decorrência da falta de recursos a parceria não se concretizou. O que levou a um ajuste no Plano de Trabalho do Convênio para solucionar o problema do transporte dos educandos. Salienta-se aqui, que não está demonstrado nos autos do processo

¹⁴ Ramais são estradas derivadas das estradas vicinais no meio rural, ramificações da estrada principal.

que houvesse formalização de termos de parcerias com as prefeituras nesse sentido.

Apesar de as dificuldades mencionadas por mediadores e técnicos de apoio a aprendizagem, o currículo do Curso Técnico Agroflorestal do Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária foi executado com base no movimento da ação-reflexão-ação e com intervenção na realidade. Os educandos demonstraram autonomia, se organizaram da forma que foi possível, e desenvolveram os períodos de estudo na comunidade.

Executado em três Tempos na Escola e três Tempos na Comunidade, o curso foi desenvolvido de forma a proporcionar ao educando oportunidade de diagnosticar a realidade ambiental, os arranjos produtivos, a organização social, os problemas e as possibilidades da sua propriedade ou do assentamento. Além disso, o educando teve a oportunidade de interagir com a comunidade e implementar pequenos projetos que o levou a experimentar o aprendido no Tempo Escola.

Em relato do IDM sobre as atividades curriculares desenvolvidas durante o primeiro Tempo Escola de uma turma do curso Técnico Agroflorestal ficou registrado:

[...] Aprendizagem 02 – Organização Comunitária e Educação com o objetivo de propiciar aos educandos a construção de conhecimentos sobre: Tipos de organização comunitária; histórico dos Movimentos Sociais, Metodologia do Diagnóstico Rural Participativo, ferramentas para aplicação do DRP e visitas técnicas a agricultores Ecológicos da comunidade Humaitá, possibilitando aos educandos a incorporação dos princípios da Agroecologia na sua atuação enquanto futuros profissionais. (INCRA, 2007, fl. 975).

Ao final de cada Tempo Escola, o educando elaborava, com o auxílio dos mediadores¹⁵o Plano de Ação a ser desenvolvido na comunidade e ao voltar, o educando apresentava em momentos de aprendizagem, denominado

¹⁵ Mediador é o termo usado pela Escola da Floresta para identificar o profissional do ensino conhecido em outras escolas como professor. Nessa escola esses profissionais, geralmente, tem uma relação contratual temporária.

ouvidoria, os resultados e os desafios encontrados em campo, bem como as intervenções realizadas.

Nas ouvidorias o educando fazia a exposição dos resultados dos seus trabalhos durante o Tempo Comunidade e os demais educandos da turma, os mediadores e os representantes dos parceiros tinham a oportunidade de fazer a reflexão sobre o trabalho daquele educando. Nesse processo de reflexão os interlocutores questionavam, faziam sugestões e proposições de melhoria.

Em relação a esse momento de ouvidoria a equipe do PRONERA da SR14/AC relatou:

Acompanhamos as apresentações do primeiro TC (Tempo Comunidade) da Turma III. Elas foram individuais e em grupo, utilizando data show para mostrar como foram realizadas as atividades previstas para o 1º TC: aplicação do DRP (Diagnóstico Rural Participativo) e implantação de SAF,s (Sistema Agroflorestais). Cada grupo expôs as estratégias utilizadas para mobilizar a comunidade, as dificuldades e as soluções encontradas para os problemas que surgiram em campo. (INCRA, 2007, fl.2.243).

A movimentação do currículo, no tempo e no espaço por meio da alternância dos espaços de aprendizagem em tempos distintos, possibilitou aos educandos uma dinâmica de ensino-aprendizagem que permitiu o aprofundamento teórico e o envolvimento em ações sociais na perspectiva da transformação da realidade.

A respeito do desenvolvimento dos educandos, em relatório elaborado pela equipe do PRONERA SR14/AC aponta os avanços de uma turma que havia cursado o segundo Tempo Escola, afirmando:

As atividades pedagógicas acompanhadas demonstraram que os educandos/as passaram por um processo de crescimento impressionante, sendo visíveis a mudança de comportamento e conteúdo em suas falas. Não só eles, como também agentes externos reconhecem a qualidade do processo de ensinoaprendizagem vivenciado na Escola da Floresta. (INCRA, 2007, fl. 1.004).

Esse processo de alternância de tempos e espaço de aprendizagem possibilitou aos educandos criticarem e refletirem sobre o apreendido e sobre o aprendido e refletirem sobre as ações e a partir dessa reflexão construir novos conhecimentos.

2.2.3.3. Da Transdisciplinaridade

Segundo NICOLESCU (2007) a Transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está entre, através e além das disciplinas, que busca a compreensão do mundo presente por meio da unidade do conhecimento. Ou seja, em termos educacionais, é uma abordagem científica que busca desenvolver o ensino e a aprendizagem evitando a fragmentação do conhecimento, atualmente compartimentalizado nas centenas de disciplinas.

O PRONERA, tendo a transdisciplinaridade como um dos seus princípios e pressupostos teórico-metodológico, propõe que os processos educativos contribuam para a articulação dos vários saberes, tanto os locais quanto os regionais e os globais, estabelecendo relações que contemplem as diversidades do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A proposta de articular, por meio da transdisciplinaridade, os vários saberes e desenvolver relações que contemplem a diversidade, nos cursos apoiado pelo PRONERA, se constitui em estratégia educativa que busca desenvolver uma educação que, como já foi dito, dialogue com a vida.

Ao tratar sobre a teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade, em seu artigo intitulado Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido, publicado na Revista Brasileira de Educação, SANTOS (2008, p. 76) afirma:

A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais quanto verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si. Os alunos “constroem” conhecimento, como diz Paulo Freire (1999). Trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das ideias.

Nesse sentido, o currículo do curso Técnico Agroflorestal exige do educando a mobilização de saberes de várias áreas do conhecimento. O

objetivo é que o educando alcance as competências profissionais necessárias ao desenvolvimento amazônico sustentável por meio de habilidades, valores e atitudes.

Por exemplo, conforme demonstra a tabela 04, para que o educando alcance uma única competência, lhe é exigido que desenvolva habilidades em: mobilizar e motivar pessoas, identificar potencialidades e problemas de uma área, aplicar as questões de gênero nas relações profissionais, orientar quanto à cidadania e ética, estimular o empreendedorismo solidário, dominar a leitura e a escrita, trabalhar em equipe e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação. Além disso, deve dominar as bases tecnológicas e desenvolver as atitudes e valores necessários ao desempenho profissional.

Conforme demonstra a tabela 03, o currículo do curso Técnico Agroflorestal está dividido em duas grandes áreas ou funções: a Produção Agroflorestal e as Relações Comunitárias, que se desdobram em 12 competências.

A área/função “Produção Agroflorestal e Animal”, por sua vez, está composta por cinco eixos temáticos ou subfunções: sustentabilidade, sistemas agroflorestais e neoextrativismo, criação de animais, beneficiamento e comercialização, e projetos e documentos técnico.

A área/função “Relações Comunitárias e Gestão” é composta por dois eixos temáticos ou subfunções: Organização Comunitária e Gestão, e Educação Florestal.

Tabela 03 – Matriz Curricular do curso Técnico Agroflorestal

Função	Subfunção		Competência
Área	Eixo temático	N	Ação
Produção Agroflorestal e Animal	Sustentabilidade	1	Integrar, inter-relacionar e aplicar fundamentos da sustentabilidade às ações profissionais.
	Sistemas Agroflorestais e Neoextrativismo	2	Planejar, implantar e manejar sistemas agroflorestais.
		3	Planejar, implantar e manejar hortas agroecológicas.

	Criação de Animais	4	Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de criação de bovinos, aves.	
		5	Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de abelhas melíponas e Apis.	
		6	Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de produção de peixes.	
	Beneficiamento e Comercialização	7	Planejar e orientar atividades de processamento e beneficiamento artesanal de produtos de origem vegetal e animal.	
		8	Planejar e orientar a comercialização dos produtos agroecológicos e/ou agroextrativistas, com valor agregado.	
	Projetos e Documentos Técnicos	9	Elaborar e orientar projetos, bem como relatórios e laudos técnicos	
	Relações comunitárias e Gestão	Organização Comunitária e Gestão	10	Apoiar e orientar agricultores familiares nos processos de organização e fortalecimento da comunidade
			11	Gerenciar processos administrativos do empreendimento rural
		Educação Agroflorestal	12	Desenvolver ações de educação agroflorestal

Legenda

	Competências Gerais da Escola da Floresta
	Competências Específicas do Curso Técnico Agroflorestal

Tabela 04 – Demonstrativo da organização de uma das 12 competências/ação

Competência 1		
Ação: Integrar, inter-relacionar e aplicar fundamentos da sustentabilidade às ações profissionais		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar e sensibilizar o público em relação aos princípios de sustentabilidade ▪ Identificar ações com potencial de degradação no planejamento e execução de atividades no seu campo de atuação, propondo soluções sustentáveis ▪ Aplicar as questões de gênero e suas relações nas ações profissionais ▪ Identificar e multiplicar os conhecimentos e tecnologias tradicionais e alternativas sustentáveis ▪ Agir profissionalmente relacionando as práticas laborais com os referenciais teóricos que as sustentam ▪ Orientar o público em relação à cidadania e ética ▪ Promover e organizar ações que 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceitos e princípios de sustentabilidade ▪ História do Universo e a teoria de Gaia ▪ Rio 92 e Agenda 21 e Ambientalismo ▪ Climatologia ▪ Aquecimento Global ▪ Desmatamento e queimadas ▪ Geografia física do Brasil, da Amazônia e do Acre ▪ Bioma Amazônia ▪ História do Acre ▪ História da agricultura ▪ Formas de se fazer agricultura (moderna, orgânica, biodinâmica, tradicional etc) ▪ Sistemas de produção ▪ Revolução verde ▪ Neoeextrativismo e Florestania ▪ Produtos da floresta ▪ Alimentação e saúde ▪ Agregação de valor aos produtos ▪ Populações Tradicionais no Brasil ▪ Biopirataria e patentes ▪ Políticas públicas para a agricultura: crédito, assistência técnica, política fundiária e reforma agrária, pesquisa e extensão ▪ Cultura e identidade ▪ Êxodo rural e Migrações ▪ Direitos humanos, preconceitos e discriminações 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento na transformação da realidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Ter visão de mundo sistêmica ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Respeitar as culturas das comunidades ▪ Manter-se atualizado quanto às informações relativas à sustentabilidade visando melhorar sua postura enquanto agente de mudança ▪ Ter princípios de sustentabilidade incorporados no seu dia a dia
---	--	---

<p>estimule o empreendedorismo solidário</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar e interpretar textos ▪ Realizar pesquisas ▪ Trabalhar em equipe ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet ▪ Realizar apresentações utilizando equipamentos audiovisuais e multimídia 	<p>(racial, de gênero, de geração)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel do Estado e ONGs na sociedade ▪ Papel do Técnico na sociedade ▪ Carta da Terra ▪ Ecologia ▪ Ecologia Florestal ▪ Poluição: esgoto, resíduos industriais e agroquímicos ▪ Ciclos biogeoquímicos: nitrogênio, carbono, oxigênio, cálcio e da água ▪ Hidrologia ▪ Interações planta-animal e solo-plantas-atmosfera ▪ Uso da terra: agricultura (tradicional, moderna e orgânica), pecuária, sistemas agroflorestais, extrativismo e manejo florestal ▪ Ecoturismo ▪ Unidades de conservação de uso sustentável e de proteção integral ▪ Organização comunitária ▪ Energias alternativas ▪ Legislação Ambiental e ZEE ▪ Certificação <p>Conhecimentos em informática: softwares editores de texto, de apresentação e navegação na internet</p> <p>Técnicas de uso de equipamentos audiovisuais: notebook, projetor de multimídia, retroprojetor, videocassete e TV.</p>	
<p>Estratégias pedagógicas:</p> <p>Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); elaboração e apresentação de trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; apresentações musicais e peças teatrais; vídeos; visitas; feira de informações; mostras/painéis; leitura de imagens; construções textuais; júri simulado; debates; dinâmicas; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Pela competência I, a primeira de um total de 12, percebe-se que o currículo possibilita o desenvolvimento, por parte do educando, de habilidades, valores e atitudes que contribuirão não apenas para sua formação técnica, mas também para uma formação humana, ou seja, uma formação para a vida.

Para que o currículo não caia na armadilha da preparação de profissionais conformados para o mercado de trabalho, se faz necessário que a sua implementação esteja ancorada nos demais princípios teórico-pedagógicos do PRONERA, o do diálogo e o da práxis. Além desses, se faz necessário seu ancoramento ao princípio político-pedagógico e ao princípio operacional desse programa. PARAISO (1996, p.138) menciona que tanto no currículo oficial, quanto no planejado ou no currículo em ação, existem “campos de silêncio” e a respeito dessa metáfora explica:

Assim, com a metáfora “campo de silêncio”, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensinoaprendizagem.

O currículo oficial possibilita o exercício do princípio da transdisciplinaridade, no entanto, é no currículo planejado e no currículo em ação, que ela pode vir a efetiva-se ou não.

Para PARAISO (2010, p.588) [...] o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

Por meio dos relatórios analisados foi possível perceber que houve um esforço da instituição, por meio da metodologia da alternância dos tempos e espaços de aprendizagem, em estabelecer o diálogo entre os saberes da escola e os saberes dos educandos, construídos na realidade de suas comunidades. No entanto, muitas foram as adversidades que impediram a realização plena desse objetivo, como bem apresenta FONSECA (2010):

Pelas considerações percebe-se que a equipe está refletindo sobre a experiência de alternância vivenciada, mesmo que esta prática ainda incorpore com limitações a realidade vivida pelos educandos em suas comunidades. Da mesma forma, a escola está descobrindo como fazer a alternância no contexto local, incorporando elementos próprios desta realidade, que por sua vez, é diferenciada em relação à região Sul/Sudeste. É comum na Região Norte a dificuldade de acesso, principalmente no período do inverno, pois as chuvas tornam os ramais intrafegáveis, durante seis meses do ano. E mesmo que parte do acesso possa ser feito por transporte fluvial (característico da região) a maioria dos educandos não reside próximo às margens dos rios, sendo necessária a utilização das estradas. Outro aspecto

comum desta realidade é o distanciamento geográfico entre comunidades e escola. (FONSECA, 2010, p.8).

2.2.3.4. Das Diretrizes da Educação do Campo

Por meio do seu Projeto Político Pedagógico, o Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardos, que está localizado no meio rural, se define como instituição de educação profissional para o mundo do trabalho. Não se coloca como centro de formação de educação do campo. No entanto, está posto nesse documento que os princípios que orientam essa instituição estão fundamentados, além dos referenciais da educação profissional nacionais e do Acre, na legislação pertinente, incluindo os normativos do sistema educacional, dentre eles, a Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002: *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Pelo parágrafo único do Art. 2º desse normativo, como já tratado no tópico 1.2 deste trabalho:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Nesse sentido, a Escola da Floresta buscou ajustar sua metodologia às necessidades dos educandos do campo e buscou o diálogo com a realidade desses educandos, apesar de não ter alcançado seus objetivos na sua totalidade, uma vez que, o acompanhamento aos educandos, durante o Tempo Comunidade, foi realizado em sua maioria, pelos técnicos da SEAPROF e não pelos mediadores. Dessa forma, os mediadores, que representavam a instituição de ensino, não interagiram com a maioria das famílias dos educandos e nem conviveram com esses educandos em sua realidade socioambiental.

3. Considerações Finais

O Estado do Acre, como demonstrado nesse trabalho, tem buscado nas últimas duas décadas, desenvolver sua economia com base na produção a partir do uso sustentável dos recursos naturais. Nesse sentido, criou um instituto de formação profissional que, por meio das suas unidades de ensino, forma técnicos tanto para área de produção quanto para as áreas de serviço. A Escola da Floresta foi criada como está posto em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com a missão de formar técnicos que atendam a essa nova perspectiva de desenvolvimento regional.

O PRONERA objetiva, além da escolarização, a formação profissional com vista ao desenvolvimento dos assentamentos das áreas de Reforma Agrária. Acolheu o “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agroflorestal*” porque, na avaliação da Comissão Pedagógica Nacional (CPN), ele fortalecia as possibilidades de qualificação profissional para o desenvolvimento territorial na singularidade da Reforma Agrária no Acre.

A pesquisa se ocupou em analisar se o projeto atendia aos princípios dessa política pública, o PRONERA, e se contemplou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em sua elaboração e execução. Buscava, por meio dessa análise, identificar as potencialidades e os desafios da formação profissional no âmbito do PRONERA no Estado do Acre.

Quanto às potencialidades:

O Estado do Acre conta com uma instituição pública de ensino com a missão de formar profissionais para uma nova proposta de desenvolvimento sustentável. A Escola da Floresta oferta qualificação profissional aos jovens e adultos que residem no meio rural para que esses se constituam em agentes multiplicadores dessa nova concepção de desenvolvimento do campo.

O projeto contou com parcerias entre instituição de ensino (IDM), INCRA, Secretaria de Estado (Seaprof) e movimento sindical (Associações dos assentamentos, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Fetacre). Embora alguns dos parceiros tenham participado mais efetivamente que outros, as parcerias foram constituídas e existiram conforme estabelecido no Princípio Operacional do PRONERA.

Ainda que não na sua totalidade, o projeto foi orientado pelo Princípio Político-pedagógico do PRONERA no que diz respeito à Inclusão, a participação, a interação e a multiplicação.

No texto do projeto educacional apresentado ao INCRA está posto que a indicação da demanda partiu dos movimentos do campo, das áreas de Reforma Agrária. Apesar dos comprovantes da apresentação da demanda não estarem anexados no processo, na análise dos documentos referentes a sua execução fica evidente que Associações e Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR's) foram os demandantes.

O projeto estava voltado para atender aos assentados da Reforma Agrária localizados em 21 dos 22 municípios do Estado do Acre, tanto homens quanto mulheres. O processo seletivo foi efetuado com base no debate e decisão das comunidades assentadas atendendo, portanto, os princípios da inclusão e da participação.

A execução do projeto se desenvolveu por meio da gestão compartilhada em que as instituições parceiras, por meio do Comitê de Acompanhamento e Avaliação buscavam efetuar os ajustes necessários às condições possíveis de execução. Dessa forma, o princípio da interação tornou-se efetivo durante a execução desse projeto educacional, em maior ou menor grau de participação das organizações parceiras.

Os educandos, durante o processo de alternância dos tempos e espaços de aprendizagem, tiveram a oportunidade de interagir com suas comunidades no âmbito da organização social e da produção. Nessa interação mobilizaram os saberes, levando para a escola os saberes da comunidade e os da comunidade para a escola.

Os princípios e pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA, o do diálogo, o da práxis e o da transdisciplinaridade se evidenciaram na execução do “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agrofloresta*” por meio da construção coletiva do conhecimento, da ação-reflexão-ação e do diálogo entre o currículo oficial e o currículo em ação.

Durante a execução do currículo do curso, uma das metodologias usadas pela Escola da Floresta era identificar os conhecimentos dos educandos a respeito das temáticas a serem estudadas, como ponto de partida da construção de novos conhecimentos.

Ao realizarem o movimento de alternância dos espaços de aprendizagem, os educandos tiveram a oportunidade de identificar e intervir na realidade do seu espaço de vivência. Nesse movimento, puderam agir, refletir sobre a ação e efetuar novas ações, conforme preconiza o princípio da práxis.

O currículo do curso Técnico Agroflorestal, organizado por competência, possibilitava aos educandos a oportunidade da construção coletiva do conhecimento por meio da mobilização e integração dos vários saberes humanos, tanto os globais quanto os regionais e locais.

O projeto educacional se pautou por uma formação vinculada à realidade dos educandos, possibilitando o diálogo entre os saberes construídos por ele na sua realidade e o conhecimento científico e tecnológico apreendidos na escola. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, que se estendem à educação profissional no campo, foram atendidas à medida que o curso possibilitou esse movimento na construção do conhecimento técnico. Nesse sentido, FONSECA (2010, p.10) transcreve o depoimento de um educando:

Durante o TE a gente estuda, faz atividades teóricas e práticas, tira dúvida com o mediador e se prepara para no TC colocar em prática. Este é o momento de trocar experiência com a comunidade. Eles ensinam o que sabem, a gente compartilha o que aprende na escola como, por exemplo, a elaboração de biofertilizantes e compostagem que aprendemos no Momento de Hortas Ecológicas, eles não sabiam. A mesma coisa foi a implantação da área de Sistemas Agroflorestais (SAF's), eles gostaram muito (educando B). (FONSECA, 2010, p.10).

Nesse depoimento, fica evidente que os educandos faziam um movimento no sentido de compartilhar com a comunidade os conhecimentos científicos sem, no entanto, desconsiderar os conhecimentos tradicionais e procurando aprender mais da sua própria realidade.

Quanto aos Desafios:

O “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agrofloresta*” atendeu jovens e adultos oriundos de 21 dos 22 municípios do Estado. Em decorrência da falta de estradas ligando os projetos de assentamento à sede do município ou de lá para a capital, onde está localizada a Escola da Floresta, onerou o projeto.

Alguns educandos eram transportados da sede do município de origem para a capital e da capital para a sede do município por meio de avião fretado. No período do inverno amazônico, que vai de outubro a abril, há opção do transporte fluvial, mas a maioria dos projetos de assentamentos não é assistida por hidrovias.

Além disso, no período de inverno as estradas de terra ficam intrafegáveis, dificultando aos educandos a realização das atividades planejadas para o Tempo Comunidade. E aos mediadores da aprendizagem e aos técnicos, o acompanhamento dos educandos nesse período.

As parcerias com o poder público municipal, objetivando o transporte dos educandos entre a sede do município e a capital, não se efetivaram como estava previsto no projeto apresentado ao INCRA, o que ensejou remanejamentos de recursos.

A parceria com os movimentos sindicais, representados pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado do Acre (Fetacre) não foi efetiva no acompanhamento e avaliação do projeto. A parte de mobilização das comunidades se efetivou a partir do contato direto do Comitê com as associações e com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR’s. A proposta era que a Fetacre mobilizasse as associações e os STR’s.

A escola não foi efetiva no meio sociocultural dos educandos porque o acompanhamento dos educandos nas suas comunidades se deu por meio dos técnicos da instituição parceira. Conforme FONSECA(2010) escreveu:

De acordo com um dos entrevistados, o acompanhamento do Tempo Comunidade é realizado pelos técnicos da Secretaria de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar - SEAPROF, e não pelos mediadores do Curso. Segundo o mesmo, não acompanhar (TE/TC) os levam a ter uma visão limitada do processo formativo e da realidade/necessidades do educando e do meio socioeconômico [...]. (FONSECA, 2010, p.9).

O fato dos educandos serem oriundos de projetos de assentamentos localizados em quase todos os municípios, em lugares de difícil acesso, aumentaram as distâncias entre a escola e a realidade territorial dos educandos. Território, entendido aqui, não apenas no sentido de espaço geográfico, mas também no sentido do local de produção e reprodução de culturas e de vida.

Nesse estudo procurou-se identificar as potencialidades e os desafios da formação profissional no âmbito do PRONERA no Estado Acre. Mas como se trata de um estudo preliminar, se faz necessário o seu aprofundamento na perspectiva de identificar as potencialidades e os desafios, a partir do olhar de todos os sujeitos envolvidos no “*Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária – Curso Técnico Agrofloresta*”. No entanto, este estudo suscita algumas reflexões no sentido de se buscar em projetos educacionais futuros, efetivar as parcerias e aprimorar a participação dos sujeitos dessa política de educação do campo.

Referências Bibliográficas

ACRE, Governo do Estado do. Fundação Cultural Elias Mansour – FEM. Biblioteca da Floresta. Revista Memórias da Floresta: Movimentos Socioambientais do Acre. Rio Branco. 2010.

ACRE, Governo do Estado do. Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre, Fase II (Escala 1:250.000): Documento Sítese. 2. ed. Rio Branco: Sema, 2010.

ACRE. INCRA. Processo 54260.001876/2007-16. Convênio/Educacional. Projeto de Educação Profissional. CRT/AC/10.000/2007. Instituto de Desenv. Educacional Dom Moacyr. RBO. 2007.

ARROYO, Miguel G. Currículo, Território em Disputa. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. 2003.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Agrário. INCRA. Pronera. Manual de Operações. ed. 2004.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Agrário. INCRA. Pronera. Manual de Operações. ed. rev. 2011.

CALDAR, Roseli Salete. Educação do Campo. In. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Orgs. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). Por Uma Educação do Campo: Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF, 2004. Coleção Por uma educação do Campo, nº 5.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa In. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil,

ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Orgs. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín. Trad. Afredo Veiga Neto-Neto – Rio de Janeiro. DP&A. 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. In. A educação básica e o movimento social do campo/Miguel González Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2.

FONSECA, Rita de Cássia Alves. Uma Experiência de Pedagogia da Alternância na Escola da Floresta. 2010.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Orgs. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 3. ed. Fundação Universidade de Brasilia.copyright@1999.

_____. Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 1999. Coleção Por uma Educação do Campo, nº1.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDAR, Roseli Salete (Orgs). Por Uma Educação do Campo: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LEITE, Sergio Pereira, MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Orgs. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NERY, Irmão Israel José. In: ARROYO, Miguel Gonçales e FERNANDES,

Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 2.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In. CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Orgs. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. Revista Educação e Realidade, UFRGS, v. 1, n. 1, p. 135-157, 1996.

_____. Diferença no Currículo. in.: Cadernos de pesquisa. V.40, n.140, p.587-604, maio/agosto.2010. Em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 03 de setembro de 2014.

SANTOMÉ, J. T. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37, jan/abr. 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). In. CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Orgs. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.