



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



Leandro Ferreira da Silva

**DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES:
Desafios para uma extensão universitária transformadora em
assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense**

São Carlos – SP
2022

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Leandro Ferreira da Silva

**DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES:
Desafios para uma extensão universitária transformadora em
assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

São Carlos-SP
2022

Universidade Federal de São Carlos

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Leandro Ferreira da, 1986-

DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES: Desafios para uma extensão universitária transformadora no sudeste da Amazônia Paraense / Leandro Ferreira da Silva. - 2022.

332 f.: il.

Tese de Doutorado. -- Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos.

Orientador: Maria Cristina dos Santos.

Banca Examinadora: Maria Cristina dos Santos, Elen de Fátima Lago Barros Costa, Anselmo Alencar Colares, Joelson Gonçalves de Carvalho, Manoel Nelito Matheus Nascimento

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Política educacional. 3. Institutos Federais. 4. Extensão Universitária. 5. Assentamentos rurais. 6. Amazônia Paraense I. Santos, Maria Cristina, orient. II Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Leandro Ferreira da Silva, realizada em 25/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho (UFSCar)

Prof. Dr. Elen de Fátima Lago Barros Costa (IFMA)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (UFOPA)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha família;

Aos professores que passaram pela minha formação, desde a educação básica até a pós-graduação;

À Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos, minha querida orientadora, grande incentivadora intelectual;

A todos os meus alunos e orientandos de graduação;

A todos os professores e alunos extensionistas;

A todos os alunos que estudam no campo no sudeste paraense!

AGRADECIMENTOS

Como todos os ciclos da vida, sempre chega o dia de fechar um, para que outros possam se abrir. Ao fechar esse ciclo, quero destacar uma frase atribuída ao físico Isaac Newton que registra: “Se cheguei até aqui foi porque me apoiei em ombros de gigantes”. Na construção final desse estudo quero aqui destacar que várias pessoas foram alicerces e se fizeram imprescindíveis durante essa caminhada.

Aos meus familiares, em especial minha mãe Onilde Ferreira da Silva e meu irmão Adílio Ferreira da Silva Borges. Vivemos tantos momentos difíceis juntos e nesse momento de vitória quero vocês juntos no pódio celebrando essa conquista.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos, por tão generosamente me orientar e partilhar comigo seus conhecimentos. Ter sido seu orientando fizeram a diferença para aperfeiçoar o pesquisador e profissional da educação que estou me constituindo.

Meus agradecimentos aos avaliadores membros da banca examinadora de qualificação e defesa de doutorado: Profa. Dra. Elen de Fátima Lago Barros Costa, Profº. Dr. Anselmo Alencar Colares, Profº. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho, Profº. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento pelas sugestões preciosas para o aprimoramento da tese. O desenvolvimento final dessa pesquisa tem a contribuição de cada um de vocês, tentei incorporar boa parte das sugestões apresentadas. Não poderia de deixar de agradecer também aos avaliadores: Profº. Dr. Marcos Francisco Martins, Profº. Dr. Flávio Reis dos Santos e Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes pela disponibilidade em aceitarem em serem membros suplentes dessa banca.

Aos meus colegas de doutorado, Turma 2018, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que tornaram essa caminhada mais prazerosa, não me esquecerei da companhia da Gracieda, da inteligência do Adelino, da amizade do Braian, da alegria da Raquel, das conversas com a Júlia, do foco da Helena, da dedicação da Maria José, da disposição da Karina e do sorriso da Jussara.

Aos servidores que compõem e constroem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em especial os professores que contribuíram com a minha formação: Dr. Luiz Bezerra Neto, Dra. Marisa Bittar, Dra. Maria Cristina Galan Fernandes, Dr. José Carlos Rothen, Dr. Flávio Caetano da Silva, Dra. Géssica Ramos, Dr. Eduardo Pinto e Silva e Dr. Amarílio Ferreira Jr.

Um agradecimento especial também as professoras: Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Dra. Lara Ferreira dos Santos e Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por terem me aceito como aluno especial nas disciplinas sobre surdez e suas abordagens e Libras.

Aos meus colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus* Conceição do Araguaia, pelo incentivo constante, força nos momentos de dificuldades, e por terem concedido meu afastamento para cursar as disciplinas em São Carlos e conclusão da escrita desta tese. Agradeço de coração ao diretor geral Prof. Me. Vitor Barbosa, ao diretor de ensino Prof. Me. Cláudio Pereira e ao coordenador de extensão, Prof. Me. Orlando Albuquerque.

Aos colegas da Escola Estadual Bráulia Gurjão que apoiaram e acreditaram na possibilidade dessa conquista.

Aos companheiros dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação no Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos.

Aos amigos e irmãos que se fizeram presentes em todos os tempos e contribuíram para o alcance desta conquista: Anyelle Borges, João Paulo Carvalho, Ruthelly Nascimento, Lurdes Nascimento e Alex Montel.

Aos colegas servidores do IFPA *Campus* Rural de Marabá, e em especial a Diretoria de Extensão que tão gentilmente nos ajudou durante o período da pesquisa tornando possível investigar a interface da extensão universitária na Educação Profissional do Campo em Assentamentos do sudeste da Amazônia Paraense.

Um agradecimento todo especial as lideranças do Assentamento 26 de Março e do setor de produção do Movimento dos Sem-Terra pela participação e contribuição nessa pesquisa. Querida Dona Izabel Rodrigues Lopes e Giselda Coelho Pereira, as experiências de vocês compartilhadas comigo, reafirmaram em mim o compromisso de continuar lutando pelos povos da Amazônia.

A todos os estudantes do IFPA - *Campus* Rural de Marabá (CRMB).

Enfim, meus mais sinceros agradecimentos a todos os pesquisadores-extensionistas que se dedicam ao estudo, a prática e ao fortalecimento da extensão universitária e que de alguma forma contribuíram para essa pesquisa. Meu muitíssimo obrigado!

“É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas dos judiciários, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa... Mas, é verdade também que cada vez mais caem cercas e a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome”.

Pedro Tierra, 1995.

RESUMO

Em consonância com os objetivos e finalidades para os quais foram criados, está na gênese e nas atribuições postas aos Institutos Federais “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao estabelecer as articulações da EPT por meio do conhecimento acadêmico e tecnológico e comunidade do seu entorno, a Extensão Universitária é compreendida como espaços de produção de conhecimento e o diálogo de saberes sistematizados entre o acadêmico e o popular que resultam na democratização do conhecimento. Nessa perspectiva, a hipótese de partida considera o fato do IFPA – *Campus Rural de Marabá* (CRMB) estar localizado dentro de uma área de assentamento e ambos serem símbolos das conquistas da luta e atuação efetiva dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito a terra e a EPT, resultando numa instituição de ensino pública fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica. Portanto, essas características mudaram a lógica de fazer a Extensão Universitária, fazendo o que ela seja mais transformadora. Nesta pesquisa, questiona-se: as práticas extensionistas universitárias para os assentados de reforma agrária no sudeste da Amazônia Paraense nas experiências da EPT do campo do IFPA-CRMB tem sido mercadológica, assistencialista e/ou transformadora? Para respondermos tal questão, o objetivo desta tese consiste em compreender as práticas extensionistas afirmadas aos assentados nas experiências da EPT do campo, tomando como caso o IFPA-CRMB e os Assentamentos de Reforma Agrária no sudeste paraense. Para isso, a pesquisa conjuga quatro estudos distintos e interligados. O primeiro estudo descreve a luta pela terra e a constituição de assentamentos rurais no sudeste paraense e a presença do IFPA-CRMB dentro desse território; segundo busca discutir as concepções e fundamentos da EPT através da análise da categoria trabalho e educação, que nos dão suporte para discutir as ideias que foram sendo estabelecidas e os fatores que influenciaram e legitimaram as concepções da EPT em face dos interesses da classe dominante e da formação da força de trabalho nas etapas do desenvolvimento capitalista brasileiro; terceiro busca se embasar em marcos legais e teóricos que tratam acerca dos conceitos e concepções sobre a Extensão Universitária e sua identidade, bem como a sua constituição ao longo do tempo e sua relação com o ensino e a pesquisa e o lugar que hoje ocupa na EPT; e o quarto apresenta a Extensão Universitária na EPT no IFPA-CRMB através dos seus projetos, narrativas e experiências. Como recorte desta etapa, realizou-se um estudo de cinco projetos extensionistas realizados junto aos assentados de Reforma Agrária com foco no diálogo de saberes. Para o alcance da pesquisa, a investigação assumiu a perspectiva do materialismo histórico-dialético, e utilizou como percurso metodológico: bibliometria, análise documental, entrevista semiestruturada de modo remoto e questionário virtual. Os resultados alcançados nos permitem concluir que a extensão universitária realizada nos Assentamentos, apesar das limitações encontradas, pode desempenhar um relevante papel significativo e transformador nesses territórios no sentido de superar as desigualdades. Os estudos evidenciam que a extensão universitária quando constituída a partir da constante interação entre o IFPA-CRMB, movimentos sociais, os assentados e todas as forças democráticas da sociedade pode ganhar contornos que transcendem uma concepção extensionista assistencialista e/ou mercadológica.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Política educacional; Institutos Federais; Extensão Universitária; Assentamentos Rurais; Amazônia Paraense

ABSTRACT

In line with the objectives and purposes for which they were created, it is in the genesis and in the attributions given to the Federal Institutes “to develop extension activities according to the principles and purposes of Vocational and Technological Education (EPT), in articulation with the world of labor and social segments, and with an emphasis on the production, development and dissemination of scientific and technological knowledge” (BRASIL, 2008). In this sense, by establishing the articulations of the EPT through academic and technological knowledge and the surrounding community, the University Extension is understood as spaces for the production of knowledge and the dialogue of systematized knowledge between the academic and the popular that result in the democratization of the knowledge. In this perspective, the starting hypothesis considers the fact that the IFPA - Campus Rural de Marabá (CRMB) is located within a settlement area and both are symbols of the achievements of the struggle and effective action of social and union movements in the countryside for the right to land. and the EPT, resulting in a public education institution based on the concept of rural education, agroecology and pedagogical alternation. Therefore, these characteristics changed the logic of making the University Extension, making it more transformative. In this research, the question is: Have university extension practices for agrarian reform settlers in the southeast of Pará Amazon in the EPT experiences in the IFPA-CRMB field have been marketing, assistentialist and/or transformative? In order to answer this question, the objective of this thesis is to understand the extensionist practices affirmed to the settlers in the EPT field experiences, taking as a case the IFPA-CRMB and the Agrarian Reform Settlements. For this, the research combines four distinct and interconnected studies. The first study describes the struggle for land and the constitution of rural settlements in southeastern Pará and the presence of the IFPA-CRMB within this territory; second, it seeks to discuss the conceptions and foundations of the EPT through the analysis of the work and education category, which give us support to discuss the ideas that were being established and the factors that influenced and legitimized the conceptions of the EPT in the face of the interests of the ruling class and the training the workforce in the stages of Brazilian capitalist development; The third seeks to base itself on legal and theoretical frameworks that deal with the concepts and conceptions of University Extension and its identity, as well as its constitution over time and its relationship with teaching and research and the place it occupies today in EPT ; and the fourth presents the University Extension at EPT at IFPA-CRMB through its projects, narratives and experiences. As part of this stage, a study was carried out of five extension projects carried out with the Agrarian Reform settlers with a focus on the dialogue of knowledge. For the scope of the research, the investigation took the perspective of historical-dialectical materialism, and used as a methodological route: bibliometrics, document analysis, semi-structured remote interview and virtual questionnaire. The results achieved allow us to conclude that the university extension carried out in the Settlements, despite the limitations found, can play a significant and transformative role in these territories in order to overcome inequalities. Studies show that university extension, when constituted from the constant interaction between the IFPA-CRMB, social movements, settlers and all democratic forces in society, can gain contours that transcend a welfare and/or marketing extensionist conception.

Keywords: Professional Education; Educational politics; Federal Institutes; Extension; Rural Settlements; Paraense Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Principais indicadores educacionais do Pará, 2017-2018	56
Figura 2. Reintegração de posse da Fazenda Cabaceiras no ano de 1999.....	79
Figura 3. Vista aérea de Marabá/PA e o perímetro do Assentamento 26 de Março	82
Figura 4. Placa de entrada do Assentamento 26 de Março.....	86
Figura 5. Escola Carlos Marighella na época do Acampamento 26 de Março	89
Figura 6. Prédio da Escola Municipal Carlos Marighella no Assentamento 26 de Março.....	91
Figura 7. Vista aérea do IFPA - <i>Campus</i> Rural de Marabá.....	101
Figura 8. Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	181
Figura 9. Prédio de funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices do Pará.....	182
Figura 10. Resumo das transformações das instituições que compõe o IFPA	184
Figura 11. Quantitativo de servidores.....	185
Figura 12. Verticalização do ensino em números no IFPA.....	186
Figura 13. Concepções de Extensão Tecnológica	209
Figura 14. Organograma da Pró-reitoria de Extensão do IFPA	212
Figura 15. Documentos institucionais que regulamentam a Extensão no âmbito do IFPA ...	214
Figura 16. Unidades de fomento de extensão nos campi do IFPA.....	216
Figura 17. Resultados das ações de extensão implantadas no âmbito do IFPA, 2019	221
Figura 18. Inventário da extensão no IFPA em 2020	221
Figura 19. Alcance da extensão no IFPA em 2020	222
Figura 20. Público envolvido nas ações de extensão no IFPA em 2020.....	222
Figura 21. Resultados do edital PROEXTENSÃO 2019 implantado no âmbito do IFPA.....	223
Figura 22. Plano de ação para implantação da curricularização no IFPA.....	224
Figura 23. Projetos de extensão no IFPA	224
Figura 24. Mostra do curso de Agroindústria.....	238
Figura 25. Programação da Feira Agro cultural 2021	239
Figura 26. Mesa do II Encontro de Egressos.....	240
Figura 27. UNIEPE de bovinocultura – produção de silagem	241
Figura 28. Dia de campo: Instalação de cercas	242
Figura 29. UNIEPE de viveiros de produção de mudas – visita de estudantes.....	242
Figura 30. Oficina de meliponicultura realizado com indígenas.....	243
Figura 31. Visita das crianças ao IFPA - CRMB	244
Figura 32. Atividades desenvolvidas pelo NEABI.....	245

Figura 33. Cartaz de divulgação do curso sobre enfermidades em bovinos.....	263
Figura 34. Cartaz de divulgação do curso de Inseminação Artificial.....	265
Figura 35. Aulas práticas do curso de inseminação artificial - I	266
Figura 36. Aulas práticas do curso de inseminação artificial - II	267
Figura 37. Pesquisa de levantamento nos lotes dos assentados.....	270
Figura 38. Unidades produtivas dos assentados	272
Figura 39. Produtos da agricultura familiar comercializados pelos assentados	273
Figura 40. Divulgação dos produtos disponíveis	274

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de Assentamentos criados por ano no sudeste paraense, 1987-2018.....	68
Gráfico 2. Evolução da expansão da Rede EPT, em unidades de ensino entre 1909 –2016..	176
Gráfico 3. Tempo de atuação em atividades extensionista.....	246
Gráfico 4. Modalidade de ensino em que os participantes da pesquisa atuam.....	246
Gráfico 5. Modalidade de ensino com maior envolvimento nas atividades de extensão.....	247
Gráfico 6. Envolvimento na comunidade externa na elaboração de projetos extensionistas...	250
Gráfico 7. Percepção dos docentes sobre as concepções dos projetos extensionistas.....	250
Gráfico 8. Percepção dos docentes sobre os canais de divulgação das ações extensionistas...	252
Gráfico 9. Percepção dos docentes acerca da valorização nas atividades extensionistas.....	252

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Estado do Pará e suas mesorregiões	54
Mapa 2. Estado do Pará, em destaque de vermelho a mesorregião do sudeste paraense	58
Mapa 3. Violência no campo no Brasil entre 1986-2006	66
Mapa 4. Número de assentamentos localizados no sudeste paraense, 2017	73
Mapa 5. Localização do Assentamento 26 de Março/Marabá-PA.	81
Mapa 6. Assentamento 26 de Março e municípios adjacentes	83
Mapa 7. Divisão por lotes no Assentamento 26 de Março	84
Mapa 8. Organização espacial do Assentamento 26 de Março e disposição das famílias assentadas	85
Mapa 9. Distribuição das instituições que compõe a Rede Federal da EPT	178
Mapa 10. Abrangência do IFPA pelo território paraense	184
Mapa 11. Cobertura vegetal do Assentamento 26 de Março.....	261
Mapa 12. Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro, Marabá -PA	276

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Identificação dos sujeitos da pesquisa	48
Quadro 2. Movimentos sociais e sindicais envolvidos na construção de acampamentos no sudeste paraense, 2002-2015	68
Quadro 3. Números de assentamentos e famílias assentadas por município no sudeste paraense e o percentual ocupado pelo território - 2017	69
Quadro 4. Matrículas da educação básica em escolas rurais em municípios do sudeste do Pará, 2018	74
Quadro 5. Marcos da luta pela terra e pela educação do/no campo no Sudeste Paraense, 1987-2017	102
Quadro 6. Teses e Dissertações que abordam Educação Profissional no Campo	106
Quadro 7. Levantamento de Teses e Dissertações que abordam a Extensão	199
Quadro 8. Teses e Dissertações que abordam Extensão nos Institutos Federais.....	200
Quadro 9. Unidades extensionistas dos campi do IFPA.....	218
Quadro 10. Tipos operacionais das ações de extensão do IFPA-CRMB, 2019-2021	227
Quadro 11. Inventário da extensão do IFPA-CRMB, 2019-2021	228
Quadro 12. Áreas temáticas dos projetos extensionistas do IFPA-CRMB, 2019-2021	229
Quadro 13. Projetos de extensão do IFPA-CRMB, 2019.....	230
Quadro 14. Projetos de extensão do IFPA-CRMB, 2020.....	232
Quadro 15. Projetos de extensão do IFPA-CRMB, 2021.....	233
Quadro 16. Percepção dos docentes sobre a realização do planejamento da extensão	251
Quadro 17. Descrição e classificação das variáveis do questionário aplicado aos docentes do IFPA - CRMB.....	253
Quadro 18. Cobertura vegetal do Assentamento 26 de Março.....	260

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMILEITE	Associação dos Amigos do Leite de Rondon do Pará
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APROTERRA	Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março
ASPRUPAM	Associação dos Pequenos Produtores Rurais Familiares do Assentamento 26 de Março
ATP	Associação Terra e Paz
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CAT	Centro Agro-Ambiental do Tocantins
CCE	Coordenação de Extensão e Estágio
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENI	Centro de Idiomas
CEPASP	Centro de Estudos e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular
CERTIFIC	Programa Interinstitucional de Certificação Profissional
CFR	Casa Familiar Rural
CGIPE	Comitê Gestor Interno de Acompanhamento de Egressos
CI	Centro de Idiomas
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRMB	<i>Campus</i> Rural de Marabá

CRUTAC	Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária
DERI	Diretoria de Extensão e Relações Interinstitucionais
DEXT	Diretoria de Extensão
DICCOM	Departamento de Integração <i>Campus</i> -Comunidade
EAFI	Escola Agrotécnica Federal de Iguatu
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EFA	Escola Família Agrícola
EJ	Empresa Juniores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER	Empresa Brasileira de Extensão Rural
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FATA	Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FETEC	Feira Técnico-Científica
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORDIREX	Fórum de Dirigentes de Extensão
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FREC	Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará
GRET	Groupe de Recherche et d'Echanges Technologiques
IA	Inseminação Artificial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Farroupilha
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFNORTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul do Rio Grande do Sul
IFSULMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IFs	Institutos Federais
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro
FORPROEXT	Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
LASAT	Laboratório Sócio-Agrônomo do Araguaia-Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LPC	Liga Camponeses Pobres
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Sem-Terra

MTST	Movimento tucuruense sem Terra
NAC	Núcleos de Arte e Cultura
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NEABI	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEL	Núcleo de Esporte e Lazer
NTA	Núcleos de Tecnologia Assistiva
OI	Organização Independente
OMT	Observatório do Mundo do Trabalho
OTC	Organização dos Trabalhadores do Campo
PA	Projeto de Assentamento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDTSA	Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PGC	Programa Grande Carajás
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhadora
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEx	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Apoio a Extensão Universitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RI	Relações Institucionais

RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SEAGRI	Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEOT	Setor de Egressos e Observatório do Trabalho
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Estado do Pará
SPDDH	Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos
SPSS	<i>Statistics Syntax Editor</i>
STR	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUPROT	Superintendência de Educação Profissional e Territorial da Bahia
TC	Tempo-Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tempo-Escola
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICSUL	Universidade Sul de Santa Catarina
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
1.1 Abordagem Teórico-Metodológica.....	34
1.2 Delineamento do Objeto de Investigação	42
1.3 Caminhos investigativos	44
1.4 Organização da Tese	50
2 MARCOS DE LUTA PELA TERRA, PELA VIDA E PELA EPT NO CAMPO NO SUDESTE DA AMAZÔNIA PARAENSE	53
2.1 Características da Amazônia Paraense.....	54
2.2 Sudeste Paraense: A região fronteira da Amazônia Oriental.....	57
2.3 Os movimentos de luta pela terra e a formação de assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense	59
2.4 A realidade educacional em áreas rurais do sudeste da Amazônia Paraense: o que revelam os indicadores	74
2.5 Contexto sócio territorial do <i>lócus</i> do estudo: da Fazenda Cabaceiras ao Assentamento 26 de Março	76
2.6 Caracterização do Assentamento 26 de Março	82
2.7 A realidade educacional no Assentamento 26 de Março	86
2.8 A construção da EPT no campo no sudeste paraense: a criação do IFPA-CRMB	91
2.9 A EPT no campo: A produção científica em teses e dissertações	105
3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: GÊNESE E FUNDAMENTOS DA EPT	114
3.1 A categoria trabalho na perspectiva marxista	116
3.2 Diálogos entre trabalho e educação	119
3.3 O trabalho como princípio educativo na Educação Profissional	123
3.4 Politécnica, Educação Politécnica e Escola Unitária: propostas educativas marxistas para a classe trabalhadora	135
3.5 Historicizando as Políticas da EPT no Brasil: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais	147
3.6 A expansão da EPT nos governos Lula e Dilma: A capilarização dos IFs.....	172
3.7 O Instituto Federal do Pará: antecedentes históricos	181
4 INTERFACES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EPT: DO HISTÓRICO À CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	187
4.1 Uma breve trajetória histórica da extensão universitária no Brasil	189
4.2 Tendências e perspectivas da extensão	196
4.3 A extensão universitária nos IFs: a produção científica em teses e dissertações.....	199
4.4 A Extensão nos IFs: conceitos, experiências e perspectivas.....	204

4.5 A organização e consolidação da Extensão no Instituto Federal do Pará.....	212
4.6 Fundamentos, princípios e diretrizes para as atividades de extensão no IFPA	219
4.7 Práticas Extensionistas no Instituto Federal do Pará	220
5 CONFIGURAÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EPT DO CAMPO NO IFPA-CRMB	225
5.1 Caracterizando as ações de extensão no período de 2019, 2020 e 2021.....	226
5.2 A Extensão no IFPA-CRMB: Uma análise dos projetos	228
5.3 Eventos de Extensão: Feira Agro cultural e Feira Técnico-Científica	237
5.4 Atividades do Observatório do Mundo do Trabalho	239
5.5 Unidades Extensionistas: UNIEPEs, NAC, NEL e NEABI	241
5.6 Percepções dos docentes sobre a extensão	245
6 O IFPA-CRMB E OS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: POSSIBILIDADES PARA EXTENSÃO TRANSFORMADORA	256
6.1 A agricultura familiar camponesa no contexto da extensão universitária	257
6.2 Projeto I - Caracterização de enfermidades e diagnóstico de brucelose e tuberculose em bovino	262
6.3 Projeto II – Inseminação artificial em bovinos	265
6.4 Projeto III – Economia Solidária como Tecnologia Sustentável para o Desenvolvimento de Pequenos Produtores Rurais.....	268
6.5 Projeto IV - Desenvolvimento Rural Sustentável: Diagnóstico participativo da produção animal no Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro, Marabá-PA.	275
6.6 Projeto V - Sistemas Agroflorestais como alternativa para a reabilitação sustentável de áreas de reserva legal e de preservação permanente no Assentamento 26 de Março	277
CONCLUSÃO.....	280
REFERÊNCIAS	286
ANEXOS	308
APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS	308
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA I	310
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA II.....	312
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO VIRTUAL	314
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO.....	320
APÊNDICE F – TCLE I (ENTREVISTAS).....	324
APÊNDICE G – TCLE II (ENTREVISTAS).....	327
APÊNDICE H – TCLE III (QUESTIONÁRIO VIRTUAL).....	330

1 INTRODUÇÃO

A história humana está em constante transformação e a maneira como nos apropriamos desse legado está relacionado ao processo educacional que recebemos, pois a educação faz parte das chaves evolutivas da nossa espécie. Como afirma Saviani (2013, p.18) “[...] o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes.”

Quanto mais desenvolvido for a nossa consciência histórica, maior será para alcançar as melhores possibilidades criadas pela prática social humana. Como nos ensina Marx (2012, p. 39): “De cada qual, segundo a sua capacidade; a cada qual, segundo as suas necessidades”. Essa ideia de desenvolver ao máximo as possibilidades humanas de todos os indivíduos conforme a contribuição de cada um levaria a criação de uma sociedade na qual as necessidades humanas sejam satisfeitas no nível máximo de desenvolvimento.

Nessa compreensão, a educação é um campo que está em disputa, historicamente voltada aos interesses do capital (classe dominante), e não da classe trabalhadora. Nessa conjuntura, é da maior importância para os trabalhadores se apropriarem das conquistas do que de melhor a humanidade tem produzido no campo das artes, das ciências, da filosofia, enfim, nas produções mais elevadas do gênero humano. Nogueira (1990, p. 91), destaca que a luta do proletariado pelo acesso ao saber era importante, pois estava diretamente relacionada ao controle dos conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção e do qual os trabalhadores foram historicamente expropriados.

Por sermos herdeiros de uma cultura escravocrata e colonizadora, a apropriação desses conhecimentos produzidos pela história da humanidade, se constrói como um instrumento para a luta dos trabalhadores, no sentido de construir uma sociedade na qual a educação realmente seja o centro das atividades humanas, como afirma Lombardi (2011, p. 106):

No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

A perpetuação da espécie humana está alicerçada no processo de produção de sua existência, e nessa relação de existência o conhecimento se torna cumulativo, desenvolvendo assim o processo de aprendizagem. A educação se destaca nessa dialética, pois tem como

princípio repassar as gerações futuras o que de melhor a humanidade já produziu. Na concepção dessa consciência histórica, a visão e a voz dos trabalhadores no campo da educação são importantes no sentido de não silenciarmos e/ou invisibilizarmos essa relação que foi se construindo ao longo da trajetória educacional do Brasil.

Ao caracterizarmos o processo histórico da formação profissional dos trabalhadores, verificamos que nos primeiros anos da República, os interesses do capital se voltavam para os “órfãos e desvalidos”¹, com o intuito de profissionalizar os indivíduos das classes subalternas² e torná-los produtivos. Nesse contexto, estrutura-se a Educação Profissional³ pública no Brasil. Em 23 de setembro de 1909, são criadas pelo presidente Nilo Peçanha 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época (MANFREDI, 2016). As escolas profissionais foram criadas com o objetivo de introduzir a criança ao mundo do trabalho. A escola do trabalho se estabelece para amparar crianças pobres.

A sociedade capitalista, ao contrário das anteriores, exige, mesmo por parte das classes exploradas, um certo desenvolvimento do saber para que se forme a força de trabalho necessária para o capital. As escolas voltadas para a educação formal de crianças fornecem elementos básicos, tanto para o trabalho mais rudimentar e menos exigente, certos setores que exigem baixa qualificação e formação (alfabetização etc., suficientes para o exercício profissional) quanto para a futura ressocialização, na qual se forma força de trabalho especializada. (VIANA, 2015, p. 331)

Dessa forma, observa-se que foram estabelecidos nesse período também políticas educacionais de formação profissional para as populações do campo, como por exemplo do Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que “*Crea o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento*”, estabelecendo vários níveis e modalidades no âmbito do ensino agrícola. Com o objetivo de promover a profissionalização do campo, em 28 de fevereiro de 1918, o Decreto nº. 12.893: “*Autoriza o Ministro da Agricultura a crear patronatos agrícolas, para a educação de menores desvalidos, nos postos zoothecnicos, fazendas-modelos de criação, núcleos coloniaes e outros estabelecimentos do ministério*”. (grifos meus)

¹ Conceito utilizado no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices, na introdução deste mesmo Decreto, o presidente Nilo Peçanha justificava: “[...]se torna necessário não só habilitar os filhos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime [...]”.

² O conceito de classes utilizado nesse estudo se embasa na perspectiva do materialismo-histórico e dialético. Acerca do conceito de classes subalternas nos amparamos em Gramsci.

³ Nesta tese utilizaremos Educação Profissional e/ou Educação Profissional e Tecnológica com iniciais maiúsculo para dar ênfase/destaque nessa modalidade de ensino que faz parte do objeto de pesquisa.

Nesse raciocínio, Cunha (2005) destaca esse momento como o mais marcante da primeira república no âmbito da Educação Profissional, tendo como caráter pedagógico uma pedagogia corretiva⁴ para “livrar os desafortunados dos vícios e crimes”. A Educação Profissional nesse momento, vai se constituindo como um plano assistencial, tendo como missão adestrar os “pobres e desvalidos” para o trabalho, afastando-os do ócio, do vício e do crime e inculcando-lhes hábitos relativos ao mundo produtivo.

Nesse País de herança escravocrata, a educação que forma para o trabalho, para a produção da vida material, ainda é culturalmente associada à pobreza, à perspectiva da servidão. Para as classes dirigentes e seus intelectuais, nem mesmo pode ser considerado educação, ao menos uma educação autêntica -, a que se desenvolve nas inóspitas oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidades utilitárias. (CUNHA, 2005, p. 19)

Enquanto os filhos dos nobres da época estudavam nas melhores academias da Europa e eram estimulados a falar até cinco idiomas diferentes, os “pobres e desvalidos” eram incentivados a qualificar-se como mão de obra para serem salvos pelo capital, acentuando assim o que tem perdurado por muitos anos, uma educação para a elite e uma educação para os trabalhadores. Caires e Oliveira (2010) destacam que as disputas travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional no Brasil foram produzidas ao longo da história como mediações da luta de classes.

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" [...] foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. [...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 1982, p.117-118).

Ao longo desses 113 anos⁵ de história da educação profissional, houve vários momentos em que essa modalidade de ensino passou por mudanças⁶. Atualmente, as orientações legais da

⁴ Eram castigos físicos e correções aplicadas como disciplina e punição aos alunos.

⁵ Considerando o período de 1909 a 2022.

⁶ Nos próximos capítulos dialogarei com mais detalhes o processo de evolução que passou a educação profissional, utilizando a abordagem que investiga as relações trabalho e educação, em uma perspectiva histórico-crítica, ancorada principalmente na literatura marxista.

Educação Profissional estão prioritariamente integrada à educação básica, conforme o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

A Educação Profissional ganhou forte consolidação e expansão no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em 29 de dezembro de 2008, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que através da Lei nº 11.892, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que absorvem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Agrotécnicas Federais. Em 13 anos de governos petistas foram construídas 360% a mais de escolas técnicas, considerando as 140 construídas durante um século no Brasil.

Esse avanço nas políticas educacionais nos governos petistas, principalmente de reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT⁷), é denominada por muitos pesquisadores na área de “década inclusiva” (IPEA, 2012). Nesse sentido, a EPT, do ponto de vista da oferta federal, constitui-se numa rede consolidada, interiorizada em todos os cantos do país, possuindo um enorme desafio de formação integral do educando na educação básica, profissional e superior. Como afirma Schwartzmann (2016, p. 17-18):

Se, no passado, a Educação Profissional era vista como uma alternativa de segunda classe para os jovens que não conseguiam ingressar nas escolas secundárias acadêmicas, hoje ela é buscada por muitos como uma opção de igual ou maior valor, tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida, adaptando-se às inevitáveis mudanças que continuarão ocorrendo no mercado de trabalho.

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) é composta por 38 Institutos Federais (IFs), 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Foi o maior projeto de expansão registrado na trajetória histórica da Educação Profissional, trazendo consigo uma proposta conceitual diante da formação das forças produtivas, como pontua Geraldo (2015, p. 22);

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada à aspiração de que a ampliação da oferta de cursos técnicos fosse

⁷Neste estudo, quando se referir a EPT, estamos dando ênfase a esta modalidade de ensino ofertados pela Rede Federal, quais sejam Institutos Federais, CEFETs e a UTFPR. Não queremos invisibilizar essa modalidade de ensino ofertado em outras redes, mas é tão somente por um recorte de pesquisa.

ligada à elevação de escolaridade, à formação humana e cidadã e à capacidade de permanente desenvolvimento. Assim, a própria educação profissional, científica e tecnológica brasileira passa a ter um sentido que supera a mera qualificação e o treinamento, para propor uma alternativa de formação para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Os IFs têm como características estruturas pluricurricular e multicampi, e o avanço e interiorização destes em todo território nacional trouxeram consigo o desafio e a responsabilidade da democratização do acesso ao conhecimento, bem como o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas. Ao aliarmos a estrutura pluricurricular e multicampi juntamente com a definição de território de abrangência, se instituem a responsabilidade dessas instituições, juntamente em articulação com as políticas públicas o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, 2010).

Neste cenário, os IFs têm como umas das dimensões/pilares o ensino de excelência, a pesquisa aplicada e a extensão transformadora. Assim, diante dos eixos norteadores que permearam a sua criação e conseqüentemente a sua atuação, a extensão se apresenta como uma das dimensões/vertentes. Considerando o documento do Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT⁸) concebe-se a extensão como um conjunto de atividades que promove a articulação dos saberes científicos e tecnológicos com a realidade socioeconômica e cultural da região onde está inserido.

Por meio da extensão, os Institutos poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização do conhecimento produzido e existente nos mesmos. Ao estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e tecnológico e a comunidade, a extensão promove a troca de saberes, numa inter-relação entre ambos. A extensão é compreendida como o espaço em que as instituições promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade sócio-econômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando assim, a imbricação/interação necessária à vida acadêmica. (FORPROEXT, 2013, p. 13)

Dessa maneira, a extensão que se vislumbra na RFEPCT possibilita à comunidade o acesso aos saberes produzidos por meio da difusão, socialização e a democratização do conhecimento. A extensão promove a articulação/relação entre o conhecimento acadêmico e tecnológico e a comunidade. Para Filho & Silveira (2010) na sua trajetória histórica, a extensão, foi compreendida e caracterizada de três maneiras distintas: socialização do saber, como prestação de serviços e como prática acadêmica.

⁸O Fórum de Pró-Reitores de Extensão é um órgão de assessoramento das Câmaras Temáticas, composto por um representante de cada instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e são responsáveis pelas ações sistêmicas vinculadas ao tema.

Na legislação, considerando a referência, dentre as finalidades e características dos Institutos Federais o Art. 6º inciso VII traz: *desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica*; e no Art. 7º os objetivos dos IF's se descrevem no inciso IV:

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Ao expressar suas finalidades, características e objetivos em consonância com a lei que os criou, a extensão nos IFs tem como estratégia a integração e articulação da instituição com os sujeitos e comunidade com observância as demandas sociais e peculiaridades regionais, bem como a expertise nos arranjos produtivos, sociais e culturais. A extensão desenvolvida nos IFs busca uma maior articulação com o mundo do trabalho e conseqüentemente com os segmentos sociais, posicionando a Educação Profissional diante de um mundo em constante transformação.

Nesse sentido, após apresentação dessa conjuntura, e as contribuições postas nesta interlocução, que nos permitem dialogar com as questões relacionadas as políticas de Educação Profissional e sua oferta as populações do campo, considero fundamental buscar experiências que discutam a responsabilidade social dos IFs nas concepções de formação profissional que têm sido afirmadas ao trabalhador do campo.

Este ensejo, motiva-se pela minha atuação como servidor da educação em um território amazônico, atuando como docente na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Nestas instituições pude verificar o desafio do fazer docente e técnico-administrativo em educação na Amazônia, seja no enfrentamento de problemas relacionados a questão agrária, sejam as distâncias geográficas continentais, bem como as questões sociais, linguísticas e inclusivas (por atuar como docente da Língua Brasileira de Sinais/Educação Especial).

Por trabalhar em instituições públicas de ensino que são referências nessa região, sei da importância e da relevância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento local e regional. Como docente da área de inclusão, tenho desenvolvido projetos que contemplem a inserção do público-alvo⁹ da educação especial nas redes regulares de ensino. Na atuação com os movimentos sociais do campo desenvolvi um projeto de extensão sobre a

⁹ Pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

educação especial nas escolas do campo no município de Conceição do Araguaia – PA, que inclusive foi a temática da minha dissertação¹⁰ de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A pesquisa permitiu discutir com a comunidade escolar de assentamentos de reforma agrária os desafios da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nesses territórios. Desse levantamento de pesquisa, vários projetos de extensão se desenvolveram com os discentes dos cursos de licenciatura e pudemos levar às escolas inseridas em assentamentos de reforma agrária do sul do Pará palestras sobre a temática inclusiva, curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficinas de material pedagógico inclusivo, como também orientação e formação de profissionais para atuar nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa trajetória profissional e no aprofundamento como pesquisador da educação do/no campo, vivenciando afetos, (re)encontros, aprendendo com pessoas que fazem a luta no meio rural amazônico, vendo e ouvindo as vozes dos trabalhadores do campo com trajetórias de vida tão ricas e inspiradoras que carregam nos seus corpos e nas suas almas o retrato da violência, revelando ainda suas angústias, medos, sofrimento, anseios e sonhos por uma vida digna no campo.

Como educador num território tão rico de biodiversidade, de culturas, de povos, e experiências tão significativas para minha vida, pensando em práticas extensionistas inclusivas desenvolvidas tanto pela Universidade como docente, como pelo Instituto Federal como técnico-administrativo em educação¹¹, me fez perceber a importância destas ações para as comunidades, e diante disso decidi aprofundar meus estudos e pesquisas sobre a extensão no contexto da EPT, uma vez que ela faz parte da indissociabilidade, juntamente com ensino e pesquisa da organização dos IFs. Na lei de criação dos IFs, as ações e práticas de extensão fazem parte dos objetivos, dos princípios, das características, das finalidades e das metas a serem desenvolvidas.

¹⁰ O tema da dissertação tratou sobre: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição Do Araguaia/PA (SILVA, 2017).

¹¹ Há onze (2011-2022) anos atuo na Rede Profissional e Tecnológica, em 2011 fui nomeado como Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – *Campus* Araguaína. Neste *campus*, fui coordenador do Pronatec, onde na ocasião, ofertamos mais de 10 cursos e tivemos 30 turmas espalhadas em vários municípios do Norte do Tocantins, tanto na zona urbana quanto em áreas rurais. Tive a experiência de liderar uma equipe composta de 70 profissionais, entre coordenadores de cursos, professores, técnicos administrativos e cerca de 1.200 alunos. Em 2014, fui nomeado através de concurso público para um outro cargo, de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Conceição do Araguaia, onde exerço até o presente momento minhas atribuições.

Tendo essa concepção de proposta, tanto para a EPT, como para extensão, motivou a problematizar essa relação na instituição que desenvolvo minhas atividades profissionais. Considerando a política institucional de extensão¹² do Instituto Federal do Pará, se concebe a extensão como um:

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa-inovação de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à instituição, servidores e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (IFPA, 2017).

Na referida política institucional, se define ainda que “A extensão deve beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFPA.” (Resolução 174/2017 – Conselho Superior de 25 de abril de 2017).

Nesse sentido, a partir das experiências de extensão desenvolvidas como servidor que consolidaram meu compromisso/comprometimento social e inclusivo com os povos das florestas, das águas e dos campos, esse estudo busca compreender: a *práxis* do IFPA, por meio da extensão tendo como unidade caso o *Campus Rural de Marabá* (CRMB¹³), unidade inserida no assentamento 26 de Março em Marabá-PA, e a dinâmica dos assentamentos no sudeste da Amazônia Paraense.

Diante disso, fomos estimulados a compreender os desafios e as perspectivas de formação profissional dos trabalhadores do campo a partir de ações extensionistas, tendo um olhar crítico em realidades sociais distintas, onde a desigualdade e injustiças são tônicas, e em pauta está a questão agrária, a educação do/no campo, e a luta pela sobrevivência em projetos de assentamentos do sudeste da Amazônia Paraense.

¹² A política institucional de extensão do IFPA foi aprovada através da Resolução 174/2017 – Conselho Superior de 25 de abril de 2017.

¹³ Na realização desta pesquisa, identificamos outros trabalhos desenvolvidos no IFPA *Campus Rural de Marabá*. Foram identificados estudos sobre o percurso formativo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (MARINHO, 2015); Uso de mapas esquemáticos na aulas de Educação Ambiental (PACHECO, 2017); Práticas educativas de matemáticas (RAMOS, 2017); Tecnologia do uso do fitoterápico no combate ao carrapato bovino (SANTOS, 2017); Análise do discurso sobre os sujeitos do campo (LIMA, 2017); Interculturalidade na Educação Indígena (TEIXEIRA, 2017); Educação do Campo e Saúde (MACHADO, 2017); Política de Assistência Estudantil (LIMA, 2017); Trajetórias dos egressos do curso Técnico de Agropecuária (SOBRINHO, 2018); Pedagogia da Alternância (MIRANDA, 2019). Todos os trabalhos identificados são dissertações, não sendo encontrado nenhuma tese.

Essa compreensão pode ser verificada através das ações e práticas extensionistas, que são espaços em que as instituições promovem a produção e difusão do conhecimento em atenção as demandas e as realidades socioeconômica, cultural e ambiental da região. Por meio da Extensão contribui-se com a qualificação de jovens e adultos trabalhadores, além de elevar o nível de escolaridade por meio da qualificação profissional.

Freire (1985) compreende a extensão dentro de uma perspectiva de interação dialógica transformadora entre as instituições de ensino e a sociedade. Assim, fazer extensão é desenvolver comunicação visando a democratização do conhecimento, no sentido de potencializar o diálogo dos IFs com a sociedade.

Neste cenário de caracterização, se evidencia no nosso objeto de estudo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). O IFPA é uma instituição federal de ensino público, gratuita e é uma das maiores instituições públicas da região norte, presente em 17 municípios paraenses¹⁴. A instituição teve início em Belém, em 1909 com a instalação das escolas de aprendizes artífices, e ao longo desses 113 anos¹⁵ de existência na Amazônia Paraense, se consolidou na oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na modalidade EPT. O IFPA foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá (Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008). Ao elaborar sua missão institucional, o IFPA assume um caráter extensionista que visa colaborar com o desenvolvimento sustentável da região amazônica.

A importância do IFPA para essa região ganha ainda maior relevância na Amazônia, pelo seu cenário regional, geográfico e político, e especialmente no estado do Pará. A Amazônia Paraense está localizada no extremo norte do país, o segundo maior estado em termo de extensão territorial do Brasil. Se caracteriza como o estado mais rico e populoso da Região Norte, com uma população estimada em 8.175.113 habitantes, onde 68% da sua população residem na zona urbana e 31,5% na área rural (IBGE¹⁶, 2010). É um estado onde residem diversas populações tradicionais como: indígenas, quilombolas e camponesas.

Uma outra característica da Amazônia Paraense é a presença marcante de projetos de assentamentos da reforma agrária. Atualmente, os assentamentos do estado do Pará correspondem a 52,5% dos assentamentos da Região Norte, são 1.067 projetos de

¹⁴ Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Santarém, Tucuruí e Vigia de Nazaré.

¹⁵ Considerando o período de 1909 a 2022.

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

assentamentos da reforma agrária em todo o estado, com um total de 224.798 famílias assentadas. Dos 143 municípios que compõem o Pará, 79 municípios possuem assentamentos em seus territórios. Os números de assentamentos do sudeste paraense correspondem a 48,17% dos assentamentos do Pará (Painel de assentamentos/ INCRA¹⁷, 2017).

Segundo o painel de assentamentos, existem atualmente 514 projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste do Pará, onde residem 72.162 famílias assentadas nesta região (INCRA, 2017). Abrange uma superfície de mais de 4 milhões de hectares e é constituída principalmente de pequenos produtores, posseiros, integrantes do Movimento dos Sem-Terra (MST), que vieram na busca de bens sociais e em fuga da exclusão social de outras regiões do país. Esta região abriga uma das maiores áreas de projeto de assentamento de reforma agrária no Brasil.

No que se refere a dados educacionais presentes nesses contextos, em 2010 o INCRA realizou uma Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos na Reforma Agrária¹⁸ e encontrou os seguintes indicadores a nível nacional: 15,58% não foram alfabetizados; 42,72% cursaram apenas até o 3º Ano; 27,27% concluíram o Ensino Fundamental; 7,36% fizeram a metade do Ensino Médio e 6,04% concluíram a Educação Básica. A pesquisa apontou ainda que metade da população dessas áreas tem apenas 4 anos de escolaridade e somente ¼ da população concluiu o Ensino Fundamental. As regiões Nordeste, Centro-oeste e seguidamente a região Norte, concentram os piores indicadores educacionais. O índice de não alfabetizados era 18,41% no Nordeste, 13,86% do Centro Oeste e 11,06% no Norte.

Em atenção a essa realidade podemos observar nos microdados do Censo da Educação Básica do estado do Pará, realizado no ano de 2018 que, do total de matrículas, cerca de 30,91% dos estudantes paraenses estudam nas escolas localizadas em áreas rurais no campo, superando a média nacional de 16,28% (INEP¹⁹, 2018).

Acerca dos dados de matrícula na EPT os microdados do Censo Escolar apontam que a rede privada concentra 41,2% das matrículas nessa modalidade; em seguida, vem a rede estadual (38,3%) e a federal (18,7%). Com relação a rede federal, são cerca de 357.179 matrículas, destes 13,6% estão na zona rural (INEP/2019).

Tais contextos nos mostram o desafio educacional dessa parcela da população brasileira que vive à margem das políticas públicas e foi historicamente alijada do direito à educação. Seguindo por esse caminho o objetivo da presente tese é compreender em que medida a

¹⁷ Instituto de Colonização e Reforma Agrária

¹⁸ A pesquisa mais recente sobre o tema que se tenha conhecimento.

¹⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

extensão universitária desenvolvidas no IFPA-CRMB têm sido mercadológica, assistencialista e transformadora no meio rural amazônico.

1.1 Abordagem Teórico-Metodológica

Como exposto na parte introdutória, a questão de estudo desta pesquisa é compreender como a extensão universitária se materializa nos modos de produção da vida material em assentamentos da reforma agrária no sudeste paraense. Assim como Marx buscou compreender as condições materiais de sua época, também buscaremos caracterizar e compreender as condições de produção da vida material onde se encontra o IFPA-CRMB e como a extensão se manifesta nessas condições. Este é um desafio que requer apropriação de termos teóricos que nos permitam descortinar a realidade para verificar como extensão tem sido mercadológica, assistencialista e/ou transformadora. Nesse sentido, nos ancoramos em Marx (2012, p. 25) para compreensão dessa dialética:

Na medida em que o trabalho se desenvolve socialmente e se torna, desse modo, fonte de riqueza e cultura, desenvolvem-se a pobreza e o abandono do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura do lado do não trabalhador. Essa é a lei de toda a história até o presente. [...] dever-se-ia demonstrar com precisão de que modo, na atual sociedade capitalista, são finalmente criadas as condições materiais etc. que habilitam e obrigam os trabalhadores a romper essa maldição histórica.

Esta interface educacional amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96), entre duas modalidades de ensino (EPT e Educação do Campo), e a extensão como uma articuladora entre o que é desenvolvido através do ensino e da pesquisa nos leva invariavelmente caracterizar que “nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, pois é resultado do momento histórico, econômico, social e cultural que o circunscreve (MARX, 1982), ou seja, da história como produção social da existência (MARX; ENGELS, 1979)”, (MORAIS E FERREIRA, 2019, p. 85).

Marx considera que o homem está inserido nas relações sociais e essa simbiose é determinada pela forma de produção da vida material, e a educação compõe a vida social e material do ser humano.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, que correspondem às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente

construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2011, p. 102)

Teoria é lente e nos permite descortinar a realidade, e nesse sentido, ao assumirmos a premissa materialista histórica, nos possibilita conhecer o objeto em sua essência, e nessa concepção entendemos que esse método consiste em interpretar a história da humanidade, a partir da produção da sua existência material, ou seja, a forma como a sociedade se organiza para produzir materialmente aquilo que é necessário para sua subsistência, para o acúmulo, enfim, para garantir a satisfação das suas necessidades, como afirma Gomide e Jacomeli (2016, p. 69):

O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência.

Segundo Neto e Bezerra (2017 pg. 17) “o materialismo histórico parte de uma concepção concreta do mundo da vida, da realidade em si e funciona como mediador do processo para o entendimento da estruturação do desenvolvimento e da transformação dos fenômenos sociais investigados”. Essa compreensão da realidade material considera a forma de produção e divisão numa sociedade dentro de uma perspectiva histórica e de forma dialética verifica as contradições que são determinantes para delimitar a classe social que posicionará o indivíduo.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Pensando o mundo enquanto movimento, da apreensão da realidade e a partir dessa perspectiva materialista da história, consideramos como um método de compreensão e ação sobre o concreto que enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana. Ciavatta (2019, p. 36) corrobora para isso ao afirmar que:

Quando falamos na historicidade de Trabalho-Educação, fazemos apelo as categorias tempo-espaço, fontes, sujeitos sociais presentes neste tema de estudos. A pesquisa genérica, sem marcos espaço-temporais, resvala facilmente para a metafísica. O mundo da história, em uma visão dialética, e o mundo do movimento, da transformação que pauta a vida tal qual a conhecemos como humanidade. No materialismo histórico e o mundo do ser social, dos homens e mulheres em sociedade, agindo, produzindo as próprias condições de vida, nas circunstâncias que lhes são dadas a viver

Com isso, Marx afirma (1888 p.15) “O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência”. Na relação do trabalho entre o homem e a natureza, a produção da vida material é mediada pelas condições reais para manutenção da sua vida e se expressa nas relações sociais de produção e que ao longo da sua trajetória foram construídas como processo evolutivo de sua existência material. É a concepção de homem, de mundo, de educação, que nos possibilitam conhecer a transformação histórica da realidade com o uso adequado das categorias que a teoria marxista possibilita.

Não podemos falar sobre marxismo e não colocar em relevo a luta de classes. A luta de classes enquanto expressão das contradições que existem na formação social de um determinado modo de produção levam a transformação revolucionária em termos históricos. A transformação histórica decorre da luta de classes e ela é fundamental para vislumbrar o processo revolucionário de permanente transformação da estrutura da sociedade.

Nesse sentido, Marx considera que o motor da história é a luta de classes, ou seja, como a forma, as forças produtivas, e a divisão dos meios produção, estão organizadas, vai determinar todas as relações sociais. “... a história de todas as sociedades... tem sido a história da luta de classes” (Marx; Engels, 1980, p. 21).

Marx explica de forma teórica a primeira elaboração do conceito de classe. Ele a define como o modo de produzir da sociedade, de forma que o próprio processo de produção vai ser definido pelas relações que se situa entre as classes sociais. Essas relações não dependem somente das relações das classes, mas também dos instrumentos de produção. Nessa perspectiva, “trata-se de aprender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais” (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Neste sentido, ao tratarmos a história como processo, as categorias ganham relevância, uma vez que o nível teórico e a acumulação de conhecimento que lhe dá sustentação passam a adquirir qualidade de um conceito, tendo assim a capacidade de explicar a realidade. (MORAIS; FERREIRA, 2019, p. 85)

As categorias iniciais não são retiradas da aparência e se articulam no pensamento marxista como apropriação do conhecimento produzido historicamente sobre o seu objeto de estudo/pesquisa. Pereira (2019, p. 7) detalha esse processo de construção em Marx:

No caso do método de investigação descrito por Marx, cujo objeto de estudo é produção material, o filósofo alemão parte de sua unidade mais simples, a mercadoria para gradualmente acessar todos os processos, determinações, sujeitos e processos que constituem a relação social própria do modo de produção capitalista no seu movimento histórico. É este mesmo procedimento que o pesquisador adota para, gradualmente, compreender o objeto.

Por isso, a importância da produção do conhecimento, na perspectiva materialista histórico dialética, uma vez que o conhecimento teórico é a reprodução ideal do movimento real do objeto. Reprodução ideal é tarefa do sujeito que pesquisa, que investiga. O pesquisador para Marx, tem o objetivo de reproduzir idealmente, na sua cabeça/no mundo das ideias, o movimento efetivo real do objeto de que cuida esse investigador, ou seja, é processo pelo qual nós construímos em pensamento o mundo existente. Acerca da dialética do real, Gomide Jacomeli (2016, p. 68) contribuem afirmando:

Segundo Marx, o pensamento que vale realmente não é o pensamento puramente cognitivo e contemplativo (idealismo), mas o pensamento que acompanha a ação que modifica as condições de vida dos homens (práxis revolucionária). O que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

Na pesquisa, o método é o processo pelo qual o conhecimento se apropria das características da realidade, que é nosso objeto de investigação. Portanto, nesse sentido, teoria não é um retrato e nem levantamento da realidade, teoria quer extrair do desvelamento do real o movimento efetivo dela. É a realidade da matéria sendo apreendida pelo pensamento. Quando o sujeito é ativo nesse processo de conhecer, ele apreende efetivamente a realidade existente nas suas múltiplas formas, mas principalmente nas relações. Com relação a isto, Gomide e Jacomeli (2016, p. 71) assim descrevem:

[...] exige do pesquisador esforço de apreensão da essência, porque o que se manifesta imediatamente é apenas a representação do fato social, ou seja, sua aparência. O

pesquisador deve ir além, entendendo que as primeiras impressões destes fatos devem ser superadas, ascendendo às leis fundamentais que estruturam o fato pesquisado e movendo-se do plano abstrato para o plano concreto. Assim, ao final do processo de investigação, o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado. Esta apropriação teórica não tem como se dar sem a mediação do conhecimento da realidade histórica, até mesmo porque a apreensão do caráter histórico do fenômeno traz consigo toda relatividade, parcialidade e provisoriedade do conhecimento histórico-social.

As categorias iniciais utilizadas por Marx não são retiradas da aparência, e sim da apropriação do conhecimento produzido historicamente sobre o seu objeto de estudo/pesquisa. É a busca de compreender o particular em suas múltiplas articulações de forma que se compreenda uma totalidade histórico-social. Desta feita, Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020, p. 28) argumentam:

Ao tratar da história como processo e da história como método, é importante destacar ainda como Marx explicita os elementos políticos e ideológicos da história ao concebê-la como um processo da vida real dos homens e como a ciência desse processo, como conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento, ou ainda, a história como processo vivido, como objeto e como método de conhecimento. Na obra marxiana, a história e a pesquisa não se colocam como uma questão de etapas definidas fora de um objeto de estudo.

O pesquisador tem como ponto de partida aquilo que é dado imediatamente na verificação e constatação. Para Marx, a aparência é o ponto de partida para o conhecimento. A aparência tanto quanto mostra, quanto revela, ela também oculta. O movimento intelectual do sujeito, parte da aparência, para alcançar a estrutura íntima e dinâmica do objeto, aquilo que Hegel chama de essência.

Dentro dessa perspectiva, a apreensão das relações sociais no modo de produção capitalista, os processos de formação humana fazem parte da produção da vida social, como afirma Lombardi (2011, p. 11):

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois essa é apenas uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações por que passa a produção da existência humana. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma esfera estanque e separada da vida social, pois está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Ciavatta (2019, p. 30) corrobora para isso, ao afirmar que:

Na obra de Marx, o método de produção do conhecimento histórico se revela na construção do objeto [...] Marx (1977) dá exemplo clássico da população, um todo

caótico, abstrato, se não forem observadas as classes sociais, a divisão do trabalho, o trabalho assalariado, o capital etc. que compõem as diversas populações. Sua reconstrução histórica, no nível do pensamento, exige a observação das mediações, das contradições e determinações que constituem a totalidade social de cada população no nível real (de um país, região, cidade, bairro, etc.)

O objeto de Marx é a sociedade burguesa que se engendra, que se constitui como a dominante no modo capitalista de produção. Marx quer saber como se movimenta essa sociedade. O objeto de Marx é um objeto histórico, efetivo, é a sociedade burguesa, e ao elaborar “o método de produção do conhecimento histórico se revela na construção do objeto” (CIAVATTA, 2019, p.14).

As condições históricas vivenciadas por Marx viabilizaram reproduzir adequadamente as condições da sociedade da época com o objetivo de superar o cenário idealista e compreender os fundamentos da sociedade capitalista do século XIX, construindo, assim, pela reflexão e conhecimento real, um plano filosófico que busca entender como os homens produzem socialmente a sua existência (GOMIDE E JACOMELI, 2016, p. 68).

Marx quer apreender o seu movimento e as regularidades universais, que são denominadas por ele como leis. O estudo de Marx visou compreender o funcionamento da sociedade burguesa e todo o seu aparato na constituição do modo capitalista de produção e o movimento do capital, e para isso recorreu a utilização de distintas técnicas de pesquisa, como explica um dos estudiosos do método de Marx no Brasil, Neto (2011, p. 36):

[...] ele se dedica obsessivamente ao estudo da sociedade burguesa: analisa documentação histórica, percorre praticamente toda a bibliografia já produzida da economia política, acompanha os desenvolvimentos da economia mundial, leva em conta os avanços científicos que rebatem na indústria e nas comunicações e considera as manifestações das classes fundamentais (burguesia e proletariado) em face da atualidade.

Investigar dentro dessa ótica requer ir além do ponto de vista local é ampliar seu olhar de pesquisador para outros movimentos dentro da sociedade, compreendendo a estrutura, no sentido de analisar principalmente como ocorre esse estágio de desenvolvimento das forças produtivas de cada época. Nessa construção da investigação é importante o sujeito “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16). No caso de investigação, o sujeito pesquisador tem que se apropriar das condições da realidade concreta, de forma que lhe deem

base para discutir as características que lhe são apresentadas. “Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real” (MARX, 1968, p. 16) .

Neto (2011, p. 25) fala sobre os instrumentos/técnicas de pesquisa que podem ser usadas pelo pesquisador:

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepção metodológica diferentes.

Em síntese, ao situarmo-nos na perspectiva materialista da história, consideramos como um método de compreensão e ação sobre a realidade, que enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana, pensando o mundo como movimento da apreensão da realidade. Gomide e Jacomeli (2016, p. 71) assim compreendem:

Assim, o materialismo histórico-dialético se dá a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos *à priori*, mas construídos historicamente.

Marx considera que a história da sociedade é a história da luta de classes, ou seja, como a forma e a divisão dos meios produção, estão organizadas, vai determinar todas as relações sociais. “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como encontram.” (Marx, 2006, p.7)

O homem, como ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos. Assim, podemos afirmar que o postulado materialista contempla tanto o aspecto ontológico, no sentido de que a matéria, a concretude, é considerada como princípio explicativo do mundo; quanto o aspecto gnosiológico, no sentido de que esta objetividade concreta é o ponto de partida para a construção do conhecimento sobre o mundo (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 70).

Ao caracterizarmos o objeto de estudo a partir da realidade concreta, buscamos partir do aspecto mais simples, para chegar ao mais complexo, desse modo realizando o movimento da aparência para a essência. Para atingirmos a totalidade do objeto precisamos conhecer a

realidade social dessa região, e isso consiste em investigar sobre o modo de produção da vida material no assentamento 26 de Março, no qual o *Campus* Rural de Marabá se localiza e sobre o papel do Instituto nesse território, nos possibilitando compreender como é o estágio de desenvolvimento das forças produtivas nesse território, e como essa simbiose das relações sociais se caracteriza, e a que projeto de educação ela se relaciona. Esse processo de captação da realidade é explicado por Pereira (2019, p.9):

Para compreender o objeto o pesquisador deve utilizar os recursos capazes de permitir que a coleta de dados envolva uma eficiente aproximação sobre o objeto. Somente a rigorosa aproximação e análise será capaz de permitir a verdadeira reprodução ideal do objeto e, conseqüentemente, o conhecimento sobre o mesmo.

Especialmente por ser uma escola voltada para trabalhadores rurais/assentados e conseqüentemente levando em consideração os arranjos produtivos locais, quais cursos de agrárias que são ofertados? É importante desvelar que tipo de agricultura ela se relaciona (agronegócio e/ou agroecologia), bem como nos inspira Gadotti (2001, p.24): “[...] o método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta.” Pereira (2019, p.6) contribui para melhor compreender método investigativo de Marx:

O pesquisador ao observar o objeto na sua manifestação fenomênica, na sua aparência, deve fazer uma decomposição analítica de suas partes constitutivas, a fim de atingir sua estrutura determinante, sua dinâmica e contradições, ou seja, que seja capaz de considerar todas as partes que dialeticamente constituem o objeto. Em seguida o pesquisador realizará o procedimento de volta, reproduzindo no pensamento o objeto investigado, agora em sua essência.

Acerca do método, Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020, p.31) também contribuem para essa discussão:

Nesse sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Eles agem nas condições que lhe são dadas, organizam a vida social que se expressa na ordem política, na vida urbana e rural, na economia, na cultura, na saúde, na arte, na educação. Contradições e conflitos, inerentes à natureza humana, são agravados pelas condições históricas de vida e de trabalho, gerados sempre mais agressivamente pelas relações capitalistas de produção. Para Marx e Engels, o método do materialismo-histórico e dialético busca desvelar o movimento contraditório do processo histórico na perspectiva de sua superação, pela crítica da raiz das condições de vida e de trabalho sob a dominação burguesa, e pela construção de uma nova sociedade.

1.2 Delineamento do Objeto de Investigação

Consideramos que a educação faz parte da produção da existência humana, como também as políticas públicas, que são influenciadas por interesses econômicos, políticos e sociais. Diante disso, precisamos caracterizar a materialidade desses processos em espaços e procedimentos de formação. Para Gomide e Jacomeli (2016, p. 72) pesquisar dentro dessa área requer:

A investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, nesse sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente.

Nesse sentido, partimos do entendimento que o IFPA-CRMB é resultado da mobilização e organização da luta dos trabalhadores do campo do sul e sudeste do Amazônia Paraense por reforma agrária e pela busca de condições materiais e objetivas para sua existência nos assentamentos de reforma agrária. Esse processo de luta resultou na conquista de 514 projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste do Pará, com 72.162 famílias assentadas nesta região (INCRA, 2017) e mais de 98 mil alunos matriculados na educação básica nesses territórios (MEC²⁰/INEP, 2018).

O IFPA-CRMB surge neste contexto, como resposta as demandas decorrentes da classe trabalhadora do campo por educação e conseqüentemente por formação profissional. Nessa perspectiva, a hipótese de partida considera o fato de o IFPA-CRMB estar localizado dentro de uma área de assentamento e ambos serem símbolos das conquistas da luta e atuação efetiva dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito a terra e a EPT, resultando numa instituição de ensino pública fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica. Portanto, essas características mudaram a lógica de fazer a Extensão Universitária, fazendo o que ela seja mais transformadora.

²⁰ Ministério da Educação

Considerando, nesse sentido, o nosso referencial teórico-metodológico nas formas de apropriar do seu objeto de estudo, a questão do problema de pesquisa para esta tese é: As práticas extensionistas universitárias para os assentados de reforma agrária no sudeste da Amazônia Paraense nas experiências da EPT do campo do IFPA-CRMB tem sido mercadológica, assistencialista e/ou transformadora? Diante de tais questionamentos já supramencionados, elencamos o objetivo geral e os objetivos específicos para nos ajudar a compreender o lugar da extensão em um *Campus* do Instituto Federal localizado dentro de uma área de assentamento de reforma agrária.

Considerando essa questão, o objetivo desta tese consiste em compreender as práticas extensionistas afirmadas aos assentados nas experiências da EPT do campo, tomando como caso o IFPA-CRMB e os Assentamentos de Reforma Agrária no sudeste da Amazônia Paraense.

Os objetivos específicos elencados são:

- a) Descrever a relação da luta pela terra e as formas de territorialização a partir da organização de assentamentos rurais no sudeste paraense, enfocando a EPT no campo;
- b) Levantar a origem da EPT no Brasil e quais concepções de extensão foram adotadas nessa modalidade de ensino;
- c) Analisar a política de extensão e o que norteia as suas práticas na EPT no IFPA;
- d) Caracterizar as práticas extensionistas na relação social estabelecida entre a comunidade do entorno (assentamentos) e o CRMB do IFPA no período de 2019 a 2021;
- e) Identificar os limites e desafios da relação entre a EPT e a extensão no contexto do Assentamento 26 de Março.

Considerando tais objetivos, esta tese é relevante para a área da educação, especialmente para a modalidade da EPT, na medida em que problematiza como as práticas extensionistas se materializa nessas condições, como também discute as políticas públicas educacionais voltadas aos trabalhadores do campo.

A escolha desse *Campus* como *locus* da pesquisa se justifica pelos seguintes fatores: em primeiro, o IFPA-CRMB completa quinze anos de existência em 2022, é uma instituição federal voltada para a modalidade EPT, a mesma se encontra localizada dentro de uma área de assentamento da reforma agrária que completou em 26 de Março de 2022, 23 anos de existência, sendo 10 anos como ocupação.

Segundamente, a história de criação do Assentamento 26 de Março e a trajetória pela conquista de um *Campus* da RFEPCT se cruzam, pois ambos refletem a luta e atuação efetiva dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito a terra e a Educação Profissional.

Terceiro trata do legado histórico desse território, pois o mesmo é símbolo dos problemas fundiários do país, ocorridas principalmente no final do século XX; quarto revela todo o processo de conjuntura político-agrário-educacional nesse território, pois ambos são símbolos das conquistas dos mais de trinta anos de luta pela reforma agrária e pelo direito educacional aos camponeses no sudeste paraense; e o quinto elemento compreende o significado e a relação social de um Instituto Federal e as áreas de assentamento do seu entorno.

1.3 Caminhos investigativos

No processo de produção do conhecimento, para quem sabe onde vai, qualquer caminho não serve. Então, é necessário ter claro onde se deseja chegar e por quais rotas e trajetos se deseja percorrer. Essa caminhada envolve muitos momentos de perguntas, de reflexão, de leituras, de desânimo, de angústia, de crítica, de solidão, mas também de muita vontade de atingir o alvo/objetivo proposto da pesquisa, um processo de (re)construção que envolve a teoria e empiria (aparência). Para o início dessa jornada, enviamos o projeto de tese ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que recebeu aprovação por meio do parecer número 5.188.678, tal documento se encontra no Anexo A.

Com vistas ao desvelamento do real, procuramos delimitar o objeto de estudo, a fim de tornar o mais claro e possível de ser investigado. Para tornar o objeto de estudo reconhecível, as estratégias e as escolhas de técnicas/instrumentos da investigação foram utilizadas no sentido de caracterizar as relações entre a parte e o todo (essência). O caminho se faz ao caminhar, e é nessa atividade que vai surgindo os percalços, as setas, os desafios, as possibilidades, como também a beleza da paisagem, é uma viagem intensa, como nos inspira Cora Coralina (1965, p. 13):

A estrada é sua, e somente sua. Outros podem andar ao seu lado, mas ninguém pode andar por você. Desisti, já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério, é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperanças nos meus passos, do que tristezas nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que o medo na minha cabeça.

Na caminhada do processo de “apoderar-se da matéria”, a perspectiva teórica foi relacionada a outros instrumentos/técnica de investigação. Nesse sentido, elegemos as seguintes etapas: levantamento e estudo bibliográfico, análise documental, entrevista semiestruturada e

questionário virtual. Esse arcabouço nos permitirá captar a dinâmica do processo extensionista diante da realidade concreta.

Levantamento e Estudo Bibliográfico-documental – a partir de registros e levantamentos de materiais bibliográficos, decorrente de pesquisas realizadas em livros, artigos científicos, dissertações e teses. Utilizamos de referências bibliográficas e revisão de literatura sobre a luta pela terra e a constituição de assentamentos, especialmente com foco no sudeste paraense. Outras bases de dados foram consultados como: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Catálogo de Teses & Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica:

Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Análise documental – é o estudo de documentos, que podem ser utilizados como instrumento na coleta de dados e nos permitirá compreender o funcionamento da extensão no âmbito institucional. No presente estudo, utilizou-se as fontes produzidas pela própria comunidade acadêmica e que alguns destes documentos estão à disposição para consulta no *site* da instituição²¹ e outros foram conseguidos através do contato com a equipe gestora do IFPA - CRMB. Tivemos acesso ao plano de desenvolvimento do assentamento 26 de Março na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER - PA) localizado no município de Marabá -PA. Os referidos documentos dispõem de informações que contribuem para o conhecimento mais profundo e pertinentes ao objeto de estudo. De acordo com Severino (2007, p.123):

a pesquisa documental, tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

²¹ www.ifpa.edu.br

Neste caso, os documentos institucionais foram divididos em dois blocos. O primeiro grupo de documentos envolve o de âmbito geral da instituição e estão relacionados a planejamento, organização e estrutura institucional a saber: Estatuto do IFPA, Regimento Interno do IFPA, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014/2018 - 2019-2023); Documentos institucionais que regulamentam a Extensão no âmbito do IFPA²². O segundo bloco de documentos está relacionado ao contexto específico do IFPA - CRMB e se caracterizam como: Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010); Relatórios de Gestão e de Atividades de Extensão (2019-2021); Editais de Extensão (2019-2021), Relatórios de Extensão (2019-2021), notícias, registros, fotografias e outros conteúdos que complementaram as informações.

A análise documental do primeiro bloco levou em consideração as categorias de conteúdo: “Função social”, “Missão”, “Visão”, “Valores”, “Política para Extensão”. No segundo bloco de documentos se analisou algumas categorias: a) conceito de extensão; b) estrutura e funcionamento da extensão; c) contribuições da extensão para a formação dos sujeitos do campo; d) relação social/responsabilidade social estabelecida entre a comunidade do entorno (assentamentos) do Instituto Federal do Pará.

Para identificar as demandas dos assentados por formação, qualificação profissional e assistência técnica e que pudessem relacionar as práticas extensionistas e, enfim, ser executados pelo IFPA-CRMB também foi verificado o Plano de Desenvolvimento do Assentamento 26 de Março.

Entrevista Semiestruturada – Compreendemos como uma técnica para coleta de informações com vistas a nos proporcionar informações relevantes acerca do objeto estudado e nos possibilitou a configuração do processo da realidade investigada. Envolve um processo de interação social entre pesquisador e sujeitos pesquisados, nesse sentido, ressalta Severino (2007, p. 124) “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.”

²²Resolução 174/2017, que dispõe acerca da Política Institucional de Extensão do IFPA; Resolução 175/2017, que dispõe acerca do Centro de Idiomas; Resolução 327/2017, regulamenta as atividades de extensão em Arte, Cultura, Esporte e Lazer do IFPA; Resolução 328/2017, que regulamenta as atividades de Atendimento aos Egressos, Resolução 397/2017, trata da Política de Curricularização da Extensão; Resolução 398/2017, dispõe sobre a Política de Estágio; Resolução 483/2017 que trata acerca do Observatório do Mundo do trabalho; Resolução 509/2017 que trata sobre a Política dos Núcleos de Tecnologia Assistiva; Instrução Normativa 01/2018 que regulamenta as Relações Interinstitucionais.

Optamos pela entrevista semiestruturada, que tem como característica um roteiro previamente elaborado. Triviños (1987, p. 152) afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. No uso dessa técnica podem emergir informações que não estavam dadas pelo objeto. A elaboração de um roteiro para a entrevista utilizou perguntas no sentido de atingir os objetivos proposto pela pesquisa. Este roteiro serviu para coletar informações básicas que municiou a caracterização do *locus* de estudo, bem como para interpretar os dados da pesquisa.

O critério e escolha dos sujeitos/participantes para as entrevistas considerou: (I) o responsável dentro da unidade escolar por fomentar as atividades extensionistas; aqui representado pelo diretor de ensino e extensão do IFPA-CRMB e (II) quatro coordenadores/proponentes dos projetos extensionistas selecionados (Ver APÊNDICE B); (III) cinco sujeitos assentados maiores de 18 anos que residem no assentamento 26 de Março participantes e beneficiados pelas ações extensionistas desenvolvidas pelo IFPA-CRMB durante o período de 2019 a 2021 (Ver APÊNDICE C).

De posse dos relatórios de atividades de extensão de 2019 a 2021 foi realizado um levantamento dos assentados beneficiados pelas ações extensionistas, seguidamente foi realizado um sorteio aleatório para escolha do assentado que participou da pesquisa. Primeiramente foi realizado o contato através do telefone e seguidamente se levou em consideração a possibilidade dos sujeitos da pesquisa terem a possibilidade de acesso ao ambiente virtual por meio da internet (*google-meet*).

A entrevista foi realizada de forma individual através da plataforma *google-meet* com duração de aproximadamente de uma hora para o diretor de extensão e coordenadores/proponentes dos projetos de extensão selecionados e 45 minutos para os sujeitos assentados. O agendamento de horário seguiu a disponibilidade de horário do entrevistado.

O convite individual para participar da pesquisa como entrevistado foi enviado por e-mail juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme (Ver APÊNDICE F e G). Esclarecemos que cada e-mail enviado teve apenas um remetente e um destinatário. Os participantes receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua anuência e assinatura. Os contatos dos participantes foram adquiridos nos relatórios dos projetos de extensão, bem como na relação de *email* institucional do campus *locus* de estudo.

Para ajudar na tomada de decisão em participar da pesquisa, esclarecemos que todos os sujeitos/participantes foram informados no corpo do *email* dos objetivos da pesquisa e de suas etapas, como também os tópicos que foram abordados na entrevista semiestruturada, bem como a participação livre e voluntária de participar e/ou desistir durante o percurso da pesquisa. Caso não quisesse responder a qualquer questão, o participante podia se retirar da entrevista sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal. O participante da pesquisa só teve acesso as perguntas somente depois que foi realizado seu consentimento, e caso concordasse em participar, foi dado a sua anuência para responder as entrevistas. Os riscos e benefícios envolvidos na execução da entrevista constam no TCLE (Ver APENDICE F e G).

Os projetos de extensão selecionados tem como títulos: I - Caracterização de enfermidades e diagnóstico de brucelose e tuberculose em bovino; II - Inseminação artificial em bovinos; III - Empreendedorismo Rural como Tecnologia Sustentável para o Desenvolvimento de Pequenos Produtores Rurais; IV - Desenvolvimento Rural Sustentável: Diagnóstico participativo da produção animal no Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro, Marabá-PA e V - Sistemas Agroflorestais como alternativa para a reabilitação sustentável de áreas de reserva legal e de preservação permanente no Assentamento 26 de Março. Os participantes da pesquisa foram identificados pelas letras do alfabeto grego conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

Participantes da pesquisa	Posição do sujeito da pesquisa
Diretor de Ensino/Extensão	Responsável pelas ações extensionistas
Coordenador/proponente Alfa	Coordenou o projeto de extensão I e II
Coordenador/proponente Beta	Coordenou o projeto de extensão III
Coordenador/proponente Gama	Coordenou o projeto de extensão IV
Coordenador/proponente Delta	Coordenou o projeto de extensão V
Assentado Ômega	56 anos, participante do projeto de extensão I
Assentado Zeta	43 anos, participante do projeto de extensão II
Assentado Epsilon	42 anos, participante do projeto de extensão III
Assentado Sigma	34 anos, participante do projeto de extensão IV
Assentado Iota	45 anos, participante do projeto de extensão V

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Questionário virtual: É uma ferramenta eletrônica com um conjunto de questões realizadas para gerar dados necessários para atingir os objetivos da pesquisa. O questionário *online* foi elaborado na plataforma *google forms* ou *formulários google* e posteriormente enviados por *email* aos docentes do *Campus lócus* deste estudo. Os contatos dos profissionais foram gerados através da lista do *email* institucional, onde foram enviados o convite para participar da pesquisa e no final os *links* dos questionários (Ver APÊNDICE D). Os docentes foram informados dos objetivos da pesquisa e de suas etapas, bem como a participação livre e voluntária de participar e/ou desistir durante o percurso da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi anexado ao corpo do *email* para convite da pesquisa de acordo com o (Ver APÊNDICE H).

Após descrevermos os instrumentos/técnicas de pesquisa que foram utilizadas, delinearemos o percurso metodológico no sentido de atingir os objetivos propostos, são etapas importantes e necessárias para o processo de investigação e compreensão do objeto de estudo.

O início da caminhada foi destinado ao aprofundamento do referencial teórico, que, segundo Rauen (2006), é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços. Neste esforço, foram realizados levantamentos nos dispositivos legais que abordam a Educação Profissional no Campo e como a Extensão se articula diante dessas duas modalidades de ensino, como também na legislação e na produção acadêmica.

Após descrevermos os instrumentos/técnicas de pesquisa que serão utilizadas, delinearemos o percurso metodológico no sentido de atingir os objetivos propostos, são etapas importantes e necessárias para o processo de investigação e compreensão do objeto de estudo.

O início da caminhada, na primeira etapa/fase (1) foi destinado ao aprofundamento do referencial teórico, que, segundo Rauen (2006), é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços. Neste esforço, foram realizados levantamentos nos dispositivos legais que abordam a Educação Profissional no Campo e como a Extensão se articula diante dessas duas modalidades de ensino, como também na legislação e na produção acadêmica.

Seguidamente na segunda etapa/fase (2) realizamos um levantamento e análise dos indicadores sociais dos assentamentos localizados na região sudeste do Pará tais como: expectativa de vida, taxas de mortalidade, taxa de analfabetismo, renda per capita, número de assentamentos, número de estudantes em aéreas rurais. Nesta linha foram realizada extração dos dados estatísticos-educacionais do Censo Escolar através do software SPSS (*Statistics*

Syntax Editor), que são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais especificamente os dados de matrículas dos alunos que estudam em áreas e/ou distritos rurais no Brasil e no sudeste do Pará que recebem a oferta da EPT.

De posse desses dados, seguimos para a terceira etapa/fase (3), neste momento foram utilizados como procedimento da análise documental já descrita acima. Para identificação no território da pesquisa foram utilizados também o questionário de caracterização (Ver APÊNDICE D) do lócus de estudo realizado de forma remota junto a administração do campus. Na quarta etapa/fase (4) foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e questionário virtual com sujeitos já identificados.

Na quinta última etapa/fase (5), alicerçados no materialismo histórico-dialético como suporte teórico-metodológico do estudo, foram analisados os documentos institucionais, as narrativas presentes nas entrevistas concedidas, bem como os dados obtidos por intermédio do questionário virtual aplicado aos professores. Seguidamente foram realizadas a análise e interpretação dos dados da pesquisa, o que nos permitirá avaliar o alcance dos objetivos elencados.

1.4 Organização da Tese

Considerando atingir os objetivos propostos na pesquisa e também situar os leitores no acompanhamento do texto apresentado, a tese foi pensada e organizada da seguinte forma: o presente primeiro capítulo, em que apresentamos a problemática da pesquisa e a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa, problematização da abordagem teórico-metodológica, o delineamento do objeto e os objetivos da investigação da tese e seguidamente os caminhos investigativos. Desse modo, as discussões e organização foram divididas em seis capítulos e tem como propostas:

O segundo capítulo, trata sobre: Marcos da luta pela terra, pela vida e pela EPT no Campo no sudeste da Amazônia Paraense, apresentamos o contexto sócio territorial investigado, apresentando a trajetória histórica da ocupação da área até o processo de criação do Assentamento 26 de Março. Nessa busca de conhecer a realidade concreta do território, problematizamos as condições de vida e de educação, a partir dos indicadores educacionais e sociais da região. Neste sentido, buscamos compreender a relação entre a luta pela terra e a constituição dos assentamentos rurais e a utilização da educação como estratégia de resistência. Seguidamente caracterizamos a realidade educacional em contextos rurais do sudeste paraense

procurando desvelar ainda em que medida a conquista da terra no Assentamento 26 de Março possibilitou o acesso à EPT no meio rural amazônico e como essa modalidade de ensino fortalece a luta e a resistência dos trabalhadores rurais do campo. Para finalizar trazemos um levantamento em teses e dissertações sobre a Educação Profissional no campo.

No terceiro capítulo, intitulado: Trabalho e Educação: concepções e fundamentos na EPT, aborda o trabalho como princípio educativo tendo como discussões a análise de categoria fundante a relação trabalho-educação, que nos dão suporte para pensar a relação escola e trabalho e toda forma de exploração e alienação que foram se desenvolvendo em torno dessa temática. Na busca de compreender como o princípio educativo forma a sociedade e educa seus trabalhadores e seus intelectuais em função do desenvolvimento de suas forças produtivas, dialogamos com as tessituras histórica-política da EPT. Este levantamento historiográfico nos permite compreender as ideias que foram sendo estabelecidas e os fatores que influenciaram e legitimaram as concepções de Educação Profissional em face dos interesses da classe dominante e da formação da força de trabalho nas etapas do desenvolvimento capitalista brasileiro. Apresentamos ainda um panorama da EPT na Amazônia Paraense e, por fim, trazemos o histórico do Instituto Federal do Pará.

No quarto capítulo, chamado de Interfaces da extensão universitária na EPT: do histórico a construção do conceito no IFPA, busca se embasar em marcos legais e teóricos que tratam acerca dos conceitos e concepções sobre a extensão universitária e sua identidade, bem como a sua constituição ao longo do tempo e sua relação com o ensino e a pesquisa e o lugar que hoje ocupa na EPT. Em busca dessa construção, verificarmos o panorama, tendências e lacunas na área da extensão universitária realizada nos Institutos Federais através do levantamento em teses e dissertações. Seguidamente descrevemos a organização da extensão no Instituto Federal do Pará e como se manifesta na legislação, nos editais, nos relatórios, nos documentos institucionais e nas práticas extensionistas.

O quinto capítulo apresenta as Configurações da extensão universitária na EPT do campo no IFPA-CRMB, caracterizando o papel que a instituição ocupa nesse processo de conquista deste território e em que medida tem contribuído para o desenvolvimento do assentamento por meio das práticas extensionistas. Nesse sentido buscamos caracterizar as ações de extensão entre 2019, 2020 e 2021 através da análise dos projetos extensionistas, evidenciando os eventos, atividades desenvolvidas pela Organização do Mundo do Trabalho, as unidades extensionistas em destaque e apresentando ainda as percepções dos professores sobre a extensão realizada no *Campus*.

O sexto e último capítulo intitulado O IFPA – CRMB e os assentamentos de reforma agrária: possibilidades para extensão transformadora, realizamos algumas reflexões sobre os assentamentos enquanto território de uma agricultura familiar que dialoga com a Educação Profissional e Tecnológica. Diante disso, trazemos como recorte desta etapa da pesquisa exposição e análise de cinco projetos extensionistas que caracterizam as práticas extensionistas desenvolvidas entre o *lócus* desse estudo e o território de abrangência. Os projetos extensionistas selecionados para a nossa discussão estão enraizados no modo de produção da vida material que enfocam desde sistemas de produção majoritário e predominante nos assentamentos como também de culturas que tem ganhado espaço e destaque, diversificando as diferentes especializações que compõem o sistema produtivo dos territórios de abrangência do IFPA – CRMB.

Nas considerações finais pretendemos retomar os objetivos da pesquisa a fim de verificar se foram realmente alcançados. Com isso, fundamentado no movimento real, em contraposição e na perspectiva da totalidade social, colocamos em evidência as reflexões da extensão na modalidade da Educação Profissional do Campo.

Por fim, esta tese apresenta nos apêndices os seguintes materiais: parecer do comitê de ética com seres humanos da UFSCar, roteiro das entrevistas semiestruturadas, questionário virtual, questionário de caracterização da unidade escolar e o termo de consentimento livre e esclarecido.

2 MARCOS DE LUTA PELA TERRA, PELA VIDA E PELA EPT NO CAMPO NO SUDESTE DA AMAZÔNIA PARAENSE

Amanhã enfrentaremos mais uma jornada de muitas outras que ainda faremos, porque a nossa luta companheiros, não termina com a posse da terra, depois teremos que lutar pelos benefícios para produzir e morar na terra. Precisaremos lutar, para que nossos filhos tenham acesso a boa educação, aquela que nos foi negada enquanto cidadãos, mas que nossos filhos a terão. Agora companheiros, tenhamos em mente, que no nosso país não se faz reforma agrária sem luta, e não se faz luta sem o povo. (...) Amanhã ninguém ficará nos barracos, todos nós, homens, mulheres e crianças, vamos fechar a estrada e forçar o governo a dialogar conosco. (...). (Ricon, militante do MST, discurso proferido dia 17/07/2013).

A trecho do discurso que abre esse capítulo, revela o contexto da luta pela terra do sudeste paraense. Num país tão desigual quanto o Brasil, a questão agrária e a luta por reforma agrária precisam ser evidenciadas e discutidas, principalmente nesse momento da nossa história, onde um governo antidemocrático impõe o medo, a insegurança e a perseguição aos movimentos sociais do campo.

No sentido de visualizar as tramas histórico-políticas de como o capital se apropriou deste território, esse capítulo aborda a criação de assentamentos rurais enquanto território de vida e de aprendizado. Neste sentido, é necessário compreender a organização desses territórios e como são organizados o processo de luta pela terra, pela vida e pela educação. À medida que esses territórios são organizados pelos trabalhadores rurais, o sudeste paraense vai modificando sua estrutura fundiária.

Com efeito, procuramos neste capítulo descrever a relação entre a luta pela terra e a constituição dos assentamentos rurais e a utilização da educação como estratégia de resistência. Buscamos ainda, caracterizar a realidade educacional em contextos rurais do sudeste paraense procurando desvelar ainda em que medida a conquista da terra possibilitou o acesso à Educação Profissional no meio rural amazônico, e como essa modalidade de ensino fortalece a luta dos trabalhadores rurais do campo.

O território onde se localiza o objeto de estudo é o Assentamento 26 de Março, que fica a 25km da sede do município de Marabá, sudeste da Amazônia Paraense. As discussões apresentadas retratam que a realidade da Educação Profissional no Assentamento 26 de Março é fruto de toda uma trajetória de luta pela terra. Não se pode compreender essa relação de forma isolada, porque esse processo é orgânico, imbricado de forças, de conflitos e de interesses.

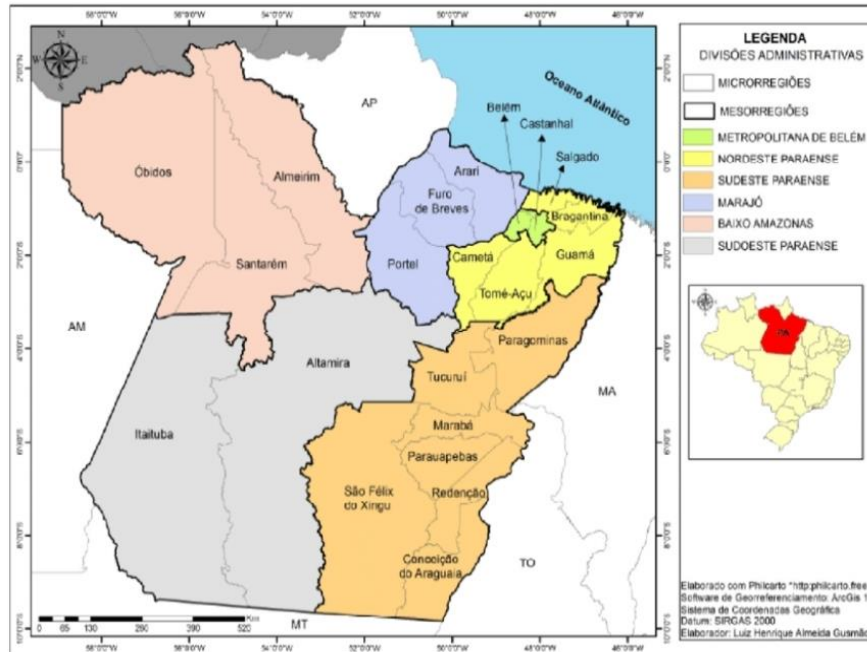
Nesse embate da luta pelo acesso à terra e a conquista do conhecimento e consequentemente a construção de um outro projeto de sociedade, a vida dos trabalhadores do campo muitas vezes são marcadas por disputas sangrentas, sofrimento, violência e até de morte.

Em um território em permanente disputa, este capítulo, busca evidenciar que os trabalhadores do campo estão em movimento, se mobilizando e articulando em busca dos seus direitos pela vida, pela terra e pelo conhecimento. A luta continua por uma educação que seja libertadora, que tenha justiça e dignidade social no campo, enfim por uma sociedade sem concentração de renda, de poder e saber. Como afirma Paulo Freire (1978, p. 25): *"Eu sou um intelectual que não tenho medo de ser amoroso, eu amo as pessoas e amo o mundo. E é porque amo as pessoas que eu luto para que a justiça social se implante antes da caridade."*

2.1 Características da Amazônia Paraense

O Pará, situado no extremo Norte do país, é o segundo maior estado da federação em termo de extensão territorial numa área de 1.247.954,666 km², equivalente a 14,7% do território nacional e 26% da Amazônia Legal.

Mapa 1. Estado do Pará e suas mesorregiões



Fonte: IBGE

O Estado faz divisas com o Amazonas, Amapá, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. O Pará possui 144 municípios, sendo divididos pelo IBGE pelas seguintes mesorregiões²³: Baixo Amazonas, Marajó, Nordeste Paraense, Metropolitana de Belém, Sudeste Paraense, Sudoeste Paraense.

É o estado mais populoso da região norte e o nono mais populoso do Brasil. Com uma população estimada em 2019, em 8,6 milhões de habitantes, onde 68% da sua população residem na zona urbana e 31,5% na área rural, superando a média nacional 15,65%. Essas características formam o retrato da densidade demográfica revelando um 1/3 da população de pessoas residindo no campo. Na Amazônia Paraense residem diversas populações tradicionais como: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponesas. A capital, Belém, abriga cerca de 1,5 milhões de habitantes.

Seu território é coberto pelo bioma Amazônia, tendo como relevo a planície amazônica a norte, depressões e pequenos planaltos. O clima paraense é predominante equatorial, sendo tipicamente quente e úmido. A rede de drenagem que compõem o estado pertencem as bacias hidrográficas: Amazônica e a do Tocantins-Araguaia, sendo cortado por grandes rios como o Amazonas, Araguaia, Tapajós, Tocantins e Xingu. Sua vegetação é formada em grande parte pela Floresta Amazônica nas partes sudoeste e noroeste do estado, Cerrado na parte sudeste e mangues no litoral.

Em termos de economia, é o estado mais rico da região norte, e está assentado principalmente no extrativismo mineral como o minério de ferro e produtos da cadeia de alumínio (bauxita, aluminas, alumínio bruto)²⁴. O estado se destaca ainda na produção agropecuária (possui o maior rebanho de búfalos e o quinto maior rebanho bovino nacional), agricultura (castanha-do-pará, açaí, soja, banana, coco da Bahia, pimenta do reino, abacaxi).

A indústria se concentra na região metropolitana de Belém e está voltada para o beneficiamento do alumínio e do aço, registrando o crescimento da indústria madeireira e moveleira na região nordeste do estado. No turismo se destaca a capital Belém, que possui um rico patrimônio arquitetônico do ciclo da Borracha e o mercado Ver-o-Peso, com plantas e produtos da floresta. Na Ilha do Marajó encontram-se campos alagados, praias e fazendas de

²³ Há três abordagens geográficas sobre o território paraense. Uma definida pelo IBGE que considera o estado do Pará em seis mesorregiões e na qual este estudo se apoia. A outra concepção assumida pelo governo estadual divide o estado paraense em doze regiões de integração, a saber: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Tucuruí, Marajó, Guajará, Capim, Rio Caeté, Tapajós, Xingu e Tocantins. Já para o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), segundo os documentos dos territórios da cidadania (2004-2008) definem como cinco regiões: Baixo Amazonas, Transamazônica, Sudeste Paraense, Nordeste Paraense e Marajó.

²⁴ O Pará possui no seu território a maior província mineral do planeta, a Serra do Carajás.

búfalos. No oeste do Estado, encontra-se a terceira maior cidade, Santarém, como praias fluviais, como o Alter do Chão, no Rio Tapajós, sendo considerado o caribe brasileiro.

O Produto Interno Bruto (PIB) do Pará teve um crescimento maior nos últimos anos graças ao aumento maior da extração de minério de ferro e do início das atividades da Usina de Belo Monte. O PIB do ano de 2017 foi de R\$ 155,195 bilhões, ocupando a 11ª posição no ranking econômico, quando comparado aos demais estados da federação, sendo a 1ª maior economia da região norte (IBGE, 2017).

Com relação a indicadores educacionais do Pará, são 12.584 estabelecimentos de ensino em todo o estado, onde 68% das escolas estão em áreas rurais. No censo escolar de 2019, são registrados cerca de 1.988,185 estudantes matriculados na educação básica (276.884 na educação infantil, 1.249,451 no ensino fundamental, 316.417 no ensino médio e 145.703 na EJA²⁵) onde 68,42% destes estudam em áreas urbanas e 31,58% em áreas rurais, superando a média nacional que é 13,7%, o que caracteriza que praticamente 1/3 dos alunos paraenses estudam em contextos de escolas do campo (MEC/INEP, 2019²⁶).

Figura 1. Principais indicadores educacionais do Pará, 2017-2018



Fonte: Alinhamento Estratégico do Governo do Estado do Pará, 2019

²⁵ Educação de Jovens e Adultos

²⁶ INEP, 2019. Censo Escolar. Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumo>

Segundo taxas de rendimentos dos estudantes, os indicadores apontam que o Pará é o último estado da região norte no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do Ensino Médio; sexto estado da região norte em maior reprovação no Ensino Médio; é o último estado da Região Norte com maior abandono escolar no Ensino Médio e 3.720 matrículas na Educação Profissional (MEC/INEP, 2019²⁷). Os indicadores educacionais revelam ainda que 99,7% das matrículas do Ensino Fundamental e 98,6% do Ensino Médio de alunos oriundos da zona rural são atendidas pela rede pública. Com relação ao número de escolas localizadas em assentamentos, são 1.239 estabelecimentos de ensino.

2.2 Sudeste Paraense: A região fronteira da Amazônia Oriental

A primeira atividade econômica da região do sudeste do Pará foi a borracha. A atividade econômica sofreu alteração a partir da década de 60, com investimentos e programas governamentais voltados para exploração extrativista da castanha e mineral, como também para o agronegócio. Esse processo culminou com o processo migratório para essa região, impulsionando o seu povoamento.

O sudeste paraense possui uma importância significativa para a economia do estado, nesses territórios a atividade mineral juntamente com a agropecuária contribuem para um peso maior na composição do PIB do estado. É uma importante área de fronteira agrícola da Amazônia Oriental do Pará, atualmente com forte expansão da cultura da soja. A pecuária é muito presente e concentram nesses territórios grande parte do bovino brasileiro, o município de São Felix do Xingú concentra 2,2 milhões de gado, portanto é a que possui o maior rebanho do país, Marabá possui 1 milhão destes animais, o que faz dessa região uma exportadora de commodities.

Além dessas características, outros fatores que influenciam no processo de consolidação de fronteira dessa região se destacam pela sua malha rodoviária, o sudeste paraense possui 32% das rodovias estaduais e 34% das rodovias federais, sobre o sistema aéreo, a região tem dois dos seis principais aeroportos do estado e estão localizados nos municípios de Marabá e Parauapebas. A malha ferroviária de 829 km, interliga os estados do Pará e do Maranhão e

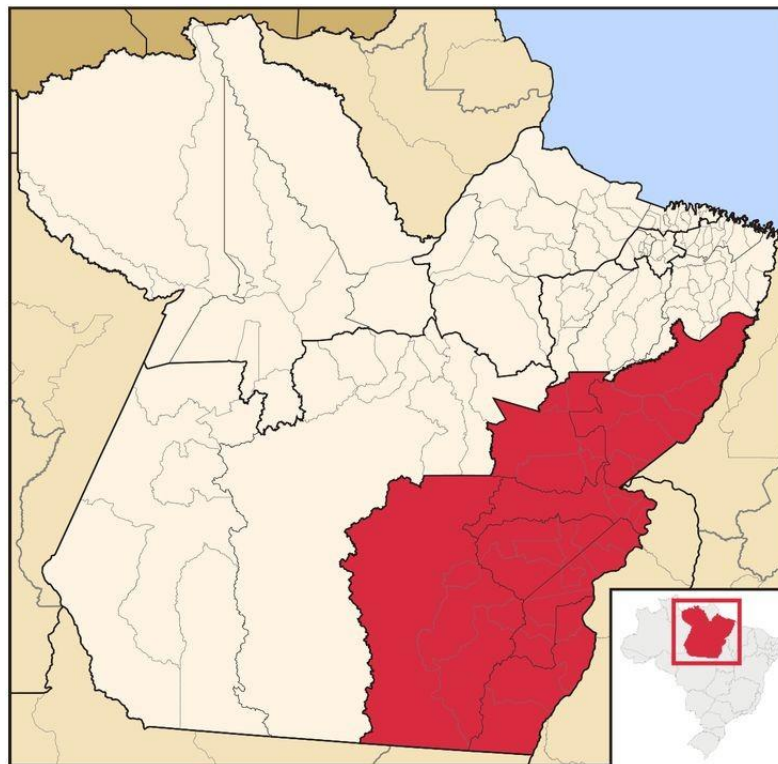
²⁷ INEP, 2019. Taxas de Rendimento. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>

transporta o minério de ferro produzido pela Vale. A região possui a capacidade de investir em hidrovias através da bacia Araguaia-Tocantins.

A Amazônia Paraense é dividida em sete mesorregiões, sendo uma delas o sudeste paraense, que compõe trinta e nove municípios²⁸ numa área de 297.344,25 quilômetros quadrados, o que representa aproximadamente 24% do território do Pará. O sudeste paraense é maior por exemplo que a área do estado de São Paulo que é de 248,2 mil quilômetros quadrados.

O sudeste paraense possui uma população estimada em 1,8 milhões de habitantes (IBGE, 2014), que representa 22% da população do estado do Pará.

Mapa 2. Estado do Pará, em destaque de vermelho a mesorregião do sudeste paraense



Fonte: Almanaque Abril 2020

²⁸ Abel Figueredo, Água Azul do Norte, Bannach, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Breu Branco, Canaã dos Carajás, Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Curionópolis, Dom Eliseu, Eldorado dos Carajás, Floresta do Araguaia, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Ourilândia do Norte, Palestina do Pará, Paragominas, Parauapebas, Pau-d'Arco, Piçarra, Redenção, Rio Maria, Rondon do Pará, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, Sapucaia, São Domingos do Araguaia, São Felix do Xingu, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Tucumã, Tucuruí, Ulianópolis, Xinguara.

2.3 Os movimentos de luta pela terra e a formação de assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense

A Formação socioespacial dessa mesorregião vivenciou períodos distintos de ocupação e a concentração fundiária é ponto relevante para compreender as desigualdades sociais estabelecidas da região amazônica. Para Michelotti (2010) a região do sudeste paraense passou por três períodos: I – início do século XX até a década de 1960, espaço onde houve a expansão da castanha-do-pará e da pecuária; II – 1970 a 1980, expansão agrícola-posseira; III – 1990 até os dias atuais, é um ciclo de luta pelos sem-terra. Pinto (2020, p. 66) pontua essa dinâmica no processo de territorialização:

No sudeste paraense, Amazônia Oriental, fica evidente tais processos, tanto no que tange à territorialização do campesinato, como dos projetos diversos que se constituíram nos assentamentos da região. Estes alteraram a estrutura agrária e fundiária; possibilitaram um processo de territorialização do campesinato, criando uma concentração de assentamentos em áreas de antigos latifúndios improdutivos; e modificaram modos de viver e de socializar, permitindo interações culturais diversas, com alterações evidentes nas condições de vida e saúde de famílias e indivíduos, que se encontravam em condições de pobreza e miséria. No entanto, cada território (assentamento) construiu estratégias diversas, conforme a história de vida das famílias, bem como do movimento que possibilitou a conquista da terra, sob dadas condições políticas, econômicas e culturais.

Ianni (1979) relata que nos recenseamentos de 1950 e 1960 são registrados poucos proprietários para a vasta terra que existia na região, e justamente nesse período começou o processo de migração para essa região, conforme destaca Velho (1974, p. 200) “pela grande extensão de terras livres e pela existência de ocupações alternativas e complementares na coleta da castanha e na busca por diamantes”.

Na década de sessenta, como forma de interligar o Centro-Sul ao Norte do Brasil, o governo da ditadura civil-militar constrói a rodovia Belém-Brasília²⁹ e concebe incentivos fiscais e agropecuários aos representantes do capital, como consequência vários migrantes, despossuídos de bens materiais, foram atraídos a se instalar no interior da Amazônia. Incentivados pela política de colonização desenvolvimento da região o norte do país, o governo estadual paraense doou milhões de hectares de terra para grandes grupos econômicos e

²⁹ A Rodovia Belém-Brasília é formado por onze rodovias federais, que ligam a capital do país, Brasília (DF), a capital paraense Belém.

especuladores, incentivando a expansão capitalista na Amazônia, conforme registra Reis (2013, p. 6):

Além da construção de estradas, da criação de órgãos e de programas e do estabelecimento de um sistema de propaganda, prometendo oportunidades econômicas e lucros fáceis na Amazônia, vastas extensões de terras, créditos e incentivos fiscais foram concedidos a grandes empresas e proprietários rurais do Centro-Sul do País para a criação de gado bovino. Dos 1.199 projetos aprovados pela SUDAM, para serem implementados nos anos que transcorreram entre 1975 e 1989, no estado do Pará, por exemplo, 638 eram destinados à criação de gado bovino, 11.397 à indústria, 68 à agroindústria e 96 aos serviços básicos (telecomunicações, infraestrutura, energia elétrica, transportes etc.) e setoriais (pesca industrial, turismo etc.)

O grande capital foi beneficiado com a questão fundiária, estabelecendo a sua oligarquia agrária de concentração de posses que conseqüentemente gerou grandes conflitos, onde “a terra passa a ser monopólio de grandes grupos financeiros, de empresas e de grileiros. A disputa por terra ganha intensidade e o Estado se apressa em demarcar propriedades” (LUNA, 1984; p. 55). As áreas que receberam grandes incentivos fiscais foram as que mais geraram violência ao homem do campo, como retrata Pereira (2004, p.48):

O número de trabalhadores rurais assassinados em luta pela posse da terra foi maior onde os valores e incentivos fiscais foram mais altos. A região Araguaia-Paraense, 38,3% do valor dos incentivos, teve 40,6% do número de assassinatos no campo. Desse modo, pode-se perceber que associado à violência rural está, estimulado e financiado pelo Estado, o fenômeno da concentração de terra (...). Não é mera coincidência o fato de que as áreas mais violentas são, também, as que possuem os piores índices de concentração fundiária e as maiores quantidades de incentivos fiscais concedidos pelo Estado.

Trabalhos realizados pelos pesquisadores IANNI (1979), MARTINS (1984, 1991, 1999), HÉBETE (2004), PEREIRA (2004, 2013) e MIRANDA (2017) tratam acerca da história do campesinato no sudeste paraense bem como os conflitos agrários que se emergiram entre o período de 1960 a 1990. Nessa conjuntura territorial dinâmica dessa região, num território em disputa, o capital se apropria dessas áreas e passa a investir para o desenvolvimento das áreas paraenses como o Programa Grande Carajás (PGC³⁰).

³⁰ O Programa Grande Carajás (PGC) foi instituído pelo Decreto-Lei nº 1813, de 24 de novembro de 1980, com uma área de 900.000 km que abrangia parte do Estado do Pará (sudeste paraense), Goiás, hoje estado do Tocantins, e Maranhão. O PGC incluiu três grandes frentes integradas: um conjunto de projetos minero-metalúrgicos; um conjunto de projetos agropecuários e florestais; um grupo de projetos de infraestrutura (ferrovias, rodovias, portos e barragens).

Esse processo de afluxo de empresários e trabalhadores rurais oriundos de diversas partes do país, a luta pela terra do sudeste da Amazônia Paraense foi se intensificando, os grandes e melhores espaços de terra para produção foram dados aos grandes grupos do capital, nesse sentido aumentou a apropriação privada das terras, devolutas, invadidas e/ou ocupadas, Pinto (2020, p. 17) caracteriza:

Para os camponeses, as poucas terras que o Estado destinou, estavam em lugares de difícil acesso, sem infraestrutura (educação, saúde, moradia, água, alimentação) e, portanto, sem possibilidade de viver dignamente. Essa expressão desigual da fronteira não impediu que mudanças fossem protagonizadas pelos camponeses, seja nas faces migratórias, seja nos rostos dos povos autóctones. No sudeste paraense, Amazônia Oriental, o campesinato de fronteira, constituído principalmente por migrantes negros de áreas empobrecidas do Nordeste brasileiro faz parte dessa diversidade de modos de viver e de reproduzir. Nesse território de riquezas naturais estratégicas, desde os anos 1970, os camponeses e povos tradicionais vivem tempos de disputas pelo acesso à terra para se estabelecer, enfrentando o latifúndio, as empresas rurais e de mineração, meio a conflitos, violência e mortes.

A chegada de vários camponeses no final da década de 1970, principalmente dos estados do Maranhão e norte goiano (atualmente Tocantins) ao se instalarem na região, não encontraram terras livres. Pereira (2010) relata que eram trabalhadores rurais pobres, vaqueiros, garimpeiros e que vieram em busca da terra e da sobrevivência e chegaram na região estimulados pela propaganda governamental civil-militar que aludia “terra para todos”, ou seja, de um lugar de terras sem homens para homens sem-terra.

Essa reconfiguração da face do campesinato na Amazônia é retratada por Hebette (1991) em três grupos a saber: primeiro os lavradores migrantes que se estabeleceram com a colonização da Transamazônica, segundo os posseiros instalados por iniciativa própria nas terras devolutas; e o terceiro grupo concebido como os sem-terra que buscavam um pedaço de chão livre para se instalar. Esses três grupos tinham um traço em comum, a luta pela terra.

Os “despossuídos da terra” ao chegarem e se instalarem principalmente da região de fronteira do sudeste do Pará (divisa dos estados do Maranhão e Tocantins) encontraram precárias condições de vida e de trabalho e muitos se tornaram garimpeiros, vaqueiros, peões de fazenda, escravos e sem-terra, com efeito, eram pessoas de vários lugares que cruzaram suas na fronteira da Amazônia paraense.

Considerando o fato de se sentirem enganados pela propaganda governamental e notarem a desigualdade com que foram tratados na partilha das terras, levando ao fato que alguns territórios doados pelo Estado as grandes empresas eram imóveis improdutivos iniciou-

se um agravamento da crise fundiária no estado com diversas ocupações, conflitos de terra, violência, massacres e assassinatos, conforme pontua Reis (2013, p. 7):

Contudo, a migração para o sul e sudeste do Pará, em virtude dessas políticas, não só superou as estimativas dos planejadores oficiais, mas antecedeu às suas próprias ações. Famílias de diferentes estados brasileiros passaram a chegar num ritmo muito mais rápido do que as ações do INCRA nessa parte do território amazônico. Diversos imóveis com títulos de aforamentos, reservados à exploração da castanha-do-pará, ou com projetos agropecuários destinados à criação de gado bovino, e diferentes áreas de terras devolutas que ainda existiam foram, paulatinamente, ocupadas por trabalhadores rurais migrantes. Essa situação fez dessa parte do estado do Pará um dos espaços de maior tensão social e, conseqüentemente, de intervenção governamental na questão agrária. Ali não só trabalhadores rurais e proprietários se envolveram nos conflitos de terra. Diversos agentes sociais ligados à Igreja Católica e aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) tomaram parte dessas disputas. Assim também foram os membros de diversos aparelhos de Estado como o INCRA, a PM, a Polícia Civil, a Polícia Federal, promotores e juizes de direito das comarcas locais, bem como pistoleiros e grupos paramilitares.

De acordo com Pereira (2010) a partir da década 1970 essa região de fronteira entre os estados do Maranhão e Norte Goiano (atualmente Tocantins), já não apresentava terras disponíveis, dessa forma os camponeses passaram a ocupar as terras improdutivas das grandes empresas. Os conflitos agrários se agravaram, Monteiro (2015, p. 65) explica como foi este processo:

Desta forma, os confrontos foram de duas ordens: Primeiro pela expropriação de posseiros de suas áreas conquistadas, seja pelo sistema de grilagem seja por outro de usurpação, e segundo pela ocupação dos camponeses das áreas tidas como áreas particulares de empresa e/ou empresários. O fato do governo estimular a migração para a região, que contava agora com as estradas que facilitavam a movimentação, lançaram muitos trabalhadores rurais para essa fronteira: vinham com a esperança da conquista da terra, e com ela sua melhoria de vida. Com a chegada de novos migrantes, os conflitos por terra no Sudeste Paraense intensificaram.

Esse movimento migrante e de investimentos também faz surgir nos anos de 1970 os primeiros movimentos organizados que lutavam pela reforma agrária no sudeste paraense, entre eles se destacam a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Movimento dos Sem-terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), como também outras organizações, como descreve Almeida (2011, p. 84):

É, portanto, nesse complexo campo de lutas e resistências que também surgiram as lideranças camponesas que, ao final da década de 1970, foram peças fundamentais na criação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs); ou, por tais condições sociais e políticas, vieram a conquistá-los, deslocando-os das mãos de dirigentes instalados

pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em outros casos ainda, tais sindicatos foram criados, permitindo ampliar a rede institucional de apoio à organização política em construção. Portanto, foi por via do sindicalismo que as lideranças iniciaram sua luta por maior autonomia e começaram a elaborar um projeto coletivo em nível regional de organização da representação política. Aquelas instituições puderam contar ainda com outros apoios como da CPT, muito participativa e dinâmica, também com o apoio do Movimento de Educação de Base (MEB), pesquisadores engajados no estudo e assessoramento dos desdobramentos desses processos; e entidades como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Centro de Estudos e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (CEPASP) e a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH).

Reis (2013) esclarece que os ocupantes de terra eram conhecidos como posseiros³¹, somente a partir da segunda metade de 1990, eles passaram a ser chamados/denominados de “sem terra”. Ao se organizarem e mobilizarem coletivamente em torno da sindicalização as estratégias e táticas em busca do direito a terra também se aperfeiçoaram e foram fundamentais para os enfrentamentos que surgiram nesse período. Nesse sentido, os trabalhadores rurais são perseguidos pelos grupos econômicos, conforme retrata Ianni (1979, p.207):

Em 1976, em diferentes lugares do município de Conceição do Araguaia, a situação do posseiro é mais ou menos essa. Está condenado a ser pressionado, coagido, agredido pelo fazendeiro e seus representantes, privados ou públicos. Está proibido de organizar-se, de buscar o apoio que lhe convém ou receber qualquer ajuda que contrarie os interesses do fazendeiro. Desde que a empresa agropecuária começou a formar-se e expandir-se ali, com o apoio político e econômico do governo e com incentivos fiscais e creditícios da SUDAM, a violência passou a ser um elemento cotidiano na vida do posseiro. As pressões, as ameaças, a entrada do gado nas roças, a queima das casas, a presença do oficial de justiça representando a violência institucionalizada, muitos são os ingredientes da violência que passou a povoar o cotidiano do sul do Pará.

Compreendemos que esses conflitos agrários são resultantes da materialização da luta de classes, e é um marco para compreender as disputas territoriais, pois as relações sociais imbricadas nesse processo que manifestam as relações de poder, onde o desenvolvimento das forças produtivas se territorializam de forma desigual, conforme descreve Oliveira (1999, p. 12):

É pois um produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção e reprodução da sua existência. São pois, relações sociais de produção e o processo contínuo e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território. O território não é um prius ou um a priori mas a contínua da natureza é, pois, simultaneamente, construção, destruição, manutenção e transformação. É, em síntese, a unidade dialética, portanto

³¹ Foram considerados posseiros os trabalhadores rurais que ocupavam as áreas devolutas, que eram posses antigas, que não apresentavam contestação. Também receberam esse nome os migrantes que ocupavam imóveis com títulos definitivos ou de aforamento.

contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve de forma desigual, simultânea e combinada, no interior do processo de valorização, produção e reprodução.

Essas lutas empreendidas pelos trabalhadores rurais serão organizadas com o apoio dos diversos movimentos sociais do campo, como por exemplo, o MST, que resultaram em processos de ocupação e resistência nos latifúndios no sentido de serem desapropriados. Acerca da chegada do MST, Pinto (2020, p. 19) esclarece que foi um divisor de águas no campesinato da Amazônia:

O acesso à terra no sudeste paraense sempre foi marcado por conflitos, violência e assassinatos. A chegada do MST na região no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 marca um período importante na história do campesinato na Amazônia. As principais áreas ocupadas pelo movimento foram latifúndios improdutivos, terras griladas e destinadas pelo Estado às grandes empresas rurais, bancos e outros empreendimentos vinculados ao agronegócio.

Essa forma de organização política, resultaram em estratégias de planos comunitários e familiares que lançaram fundamentos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nos anos de 1970, as CEBs ganharam notoriedade pela ação dos adeptos da Teologia da Libertação. A ação dos movimentos sociais do campo ganhou capilaridade dentro de grupos da igreja católica, resultando na criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) como também dentro do ambiente acadêmico, em Marabá através dos pesquisadores do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Acerca dessa relação de forças sociais, religiosas e acadêmicas, Almeida (2011, 83-84) relata:

Essa luta dos migrantes pela terra constitui-se como campo de encontro de todos os agentes sociais – clero, militantes sociais e políticos, advogados, pesquisadores e estudantes – que lutavam contra o regime militar e a favor dos posseiros. Muitos deles encontravam em organizações das Igrejas Católica e Luterana e, em particular, na Comissão Pastoral da Terra (CPT), um espaço institucional com certa “imunidade simbólica” à repressão. É nesse campo de forças muito diversificadas e, de certa forma, contraditórias – onde a vida política, sindical e religiosa esteve tão imbricada em medida e formas diferentes - que os trabalhadores encontraram e constituíram seus primeiros mediadores sociais.

Fernandes (1999) pontua que a luta dos trabalhadores rurais e dos movimentos sociais do campo não termina quando entram na terra, depois vem o processo de resistência após a criação do assentamento, pois as reivindicações agora serão por uma vida digna no campo com construção de escolas, estradas, habitações. Não basta apenas ter a terra, é imprescindível que outros direitos sejam assegurados, como destaca Assis (2009, p.136): “os sindicatos, a

Federação Regional e o MST modificaram o sentido da Reforma Agrária na região nos anos 90, pois o sentido agora ia da democratização da terra à garantia de qualidade de vida para camponeses e para a sociedade.” Outras “cercas” precisam ser derrubadas para que se visualizem novos processos de lutas, ou início de novas jornadas conforme destaca Monteiro (2015, p. 67):

Com a sindicalização dos sujeitos camponeses a luta pela terra adquire um caráter classista, pois à proporção que os trabalhadores rurais passaram a se reunir e pensar estratégias de ocupação da terra, outros elementos começaram a ser elencados nas reuniões, relacionados desde a produção agrícola à falta de escolas no campo. Uma nova bandeira de luta foi sendo construída delineando a consolidação de um campesinato na região.

Na década de 1980 vários migrantes foram atraídos ao sudeste paraense movidos pela esperança de melhorarem sua situação e se aventuraram em busca do ouro e pedras preciosas nos diversos garimpos espalhados na região, mas principalmente em Serra Pelada³². Esse fluxo migratório em busca de garimpos atraiu homens de toda parte do Brasil. Com o declínio da atividade garimpeira, muitos migrantes que se deslocaram para essa região enxergaram no processo de aquisição da terra uma forma de sobrevivência.

A década de 1990 ficou marcado por vários conflitos agrários em várias partes do território brasileiro, uma delas de repercussão internacional foi o massacre de Eldorado dos Carajás, sudeste do Pará. No dia 17 de abril de 1996, três mil famílias lideradas pelo MST ocuparam a rodovia da PA 150 exigindo a desapropriação de um latifúndio improdutivo de quarenta e dois mil hectares, localizado no município de Eldorado dos Carajás.

No acampamento que recebeu o nome de Macaxeira, foram surpreendidos e cercados por duas tropas da polícia militar do Pará com o objetivo de desocupar a referida rodovia e desarticular o movimento. Neste triste episódio, no perímetro conhecido como curva do “S”, 19 trabalhadores rurais sem-terra foram brutalmente assassinados pelas forças policiais do Estado, 69 feridos e 7 desaparecidos. Para Reis (2013, p. 14 e 15) as forças dessas relações são caracterizadas por violência física e simbólica:

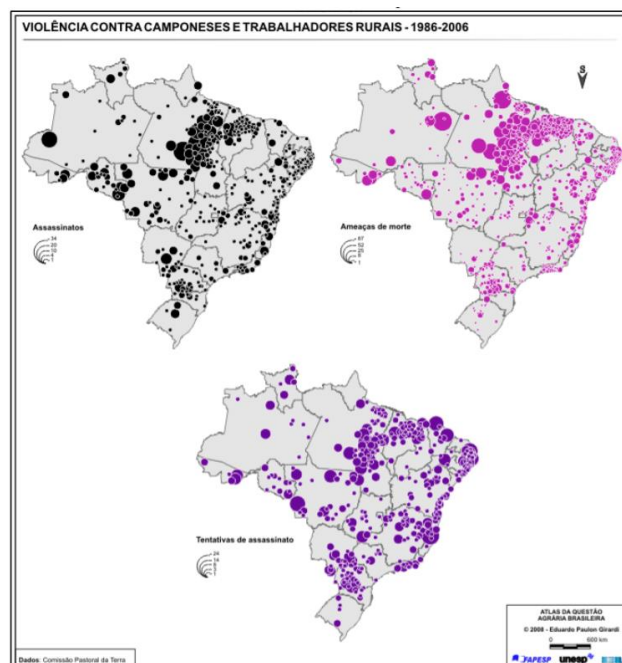
Nesse processo de disputas pela apropriação da terra, os empresários rurais e fazendeiros, quase sempre, recorreram à violência física e simbólica. Ação considerada eficiente no estabelecimento de suas fazendas sobre as áreas já ocupadas

³² Vila e distrito do município de Curionópolis, localizado no sudeste do Pará. O distrito tem sua formação histórica relacionada as atividades do garimpo. O distrito chegou ao ápice de 80 mil residentes no ano de 1984, após o recorde de produção estimada em mais de 17 toneladas de ouro no ano anterior.

por posseiros e, principalmente, como forma segura de evitar que seus imóveis fossem ocupados e desapropriados para fins de reforma agrária. Pistoleiros eram facilmente contratados para essas atividades, e também funcionários do INCRA/GETAT, juízes, delegados, agentes da Polícia Federal e policiais militares e civis foram, às vezes, seus exímios colaboradores. Uma violência que atingia não apenas os trabalhadores de forma direta (os assassinatos, as tentativas de assassinatos, as ameaças de morte, as agressões, prisões e torturas), mas também as suas unidades de produção e de moradia (expulsões, destruição de casas, de depósitos de cereais e de plantações), desestruturando grupos, relações de parentesco e vizinhanças. Uma violência, em diversas situações, também seletiva, recaindo, não por acaso, com maior intensidade sobre as lideranças mais expressivas com o intuito não só de tirar-lhes a vida, mas desarticular a organização política do conjunto dos trabalhadores.

O mapa 3 nos apresenta a violência contra camponeses e trabalhadores rurais entre 1986 a 2006, revelando as três variáveis: focos de assassinatos, ameaças de morte e tentativas de assassinatos. É possível verificar que as três variáveis se fazem bastante presente com focos intensos no sudeste paraense.

Mapa 3. Violência no campo no Brasil entre 1986-2006



Fonte: Comissão Pastoral da Terra, 2006

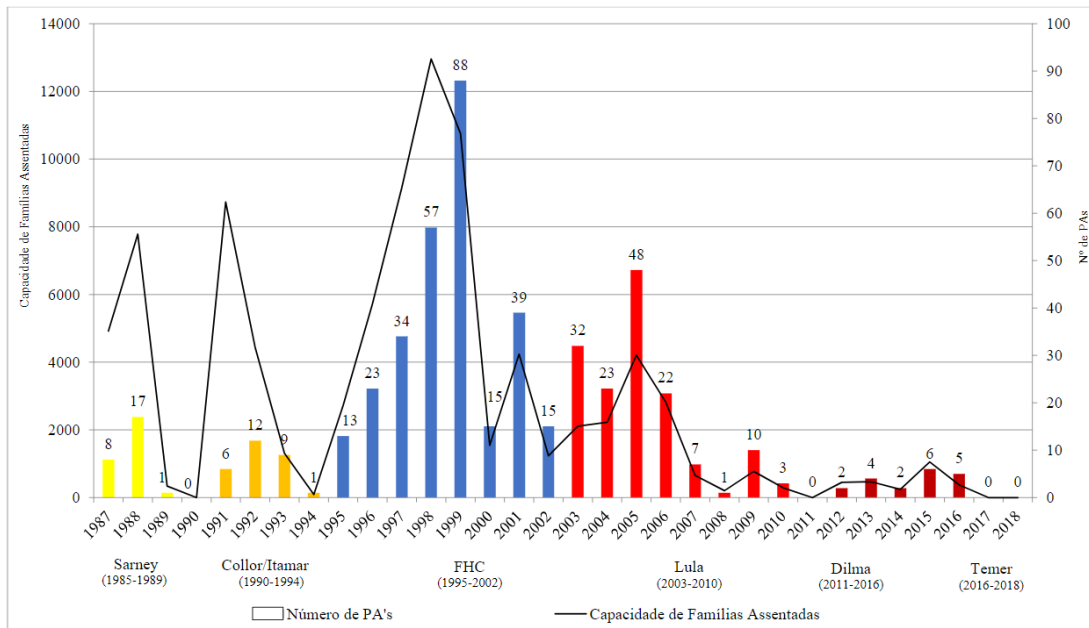
De acordo com Michelotti (2010), as faces do campesinato na Amazônia Oriental foram totalmente reconfiguradas após o processo de luta pela terra o que desencadeou a presença marcante de projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste paraense. Atualmente, os assentamentos do estado do Pará correspondem a 52,5% dos assentamentos da Região Norte, são 1.067 projetos de assentamentos da reforma agrária em todo o estado, com um total de

224.798 famílias assentadas. Dos 143 municípios que compõem o Pará, 79 municípios possuem assentamentos em seus territórios. Os números de assentamentos do sudeste paraense correspondem a 48,17% dos assentamentos do Pará (Painel de assentamentos/ INCRA, 2017).

Esta região abriga uma das maiores áreas de projeto de assentamento de reforma agrária no Brasil. Michelotti *et al.* (2011) pontua que essa característica de criação de assentamentos rurais no sudeste paraense é resultado da política fundiária que ocorreu nos últimos trinta anos (1987 – 2016) e em grande medida só ocorreu pela ação dos movimentos sociais do campo e dos trabalhadores rurais pela reivindicação de direitos, ou seja, a luta de classes desencadeou o Estado a constituir uma política de reforma agrária. Contudo, essa reconfiguração no território paraense de expansão agrária foi acompanhada de conflitos e violência, como também outras características, como expressa Pinto (2020, p. 66):

A bibliografia sobre assentamentos rurais no Brasil tem evidenciado perspectivas analíticas, que dialogam entre si, destacando três eixos principais: alterações nas condições de vida das famílias e dos indivíduos, que geralmente são positivas no conjunto dos assentamentos rurais no Brasil; territorialização do campesinato, com alterações fundiárias significativas, que embora não represente um processo de desconcentração da terra no Brasil, modificam a distribuição da terra e o acesso a esta, em regiões historicamente marcadas pelo latifúndio, estabelecendo novos padrões na estrutura agrária e; ressignificação de modos de vida, interculturalidade e novas modalidades de sociabilidade, comunicação e relacionamento.

De acordo com o gráfico 1, os picos de criação de projetos de assentamento da reforma agrária ocorrem no final da década de 1990 e início do século XXI, resultados em grande parte pela pressão dos movimentos sociais e sindicais na luta pela desapropriação de terras improdutivas de castanhais pertencentes as oligarquias e segundo pela Política de Reforma Agrária como resposta do Estado após os conflitos sangrentos ocasionados na região. O número de assentamentos criados por ano a partir de 1995 mostra essa tendência de crescimento, mostrando uma queda a partir do segundo mandato (2007-2010) do Governo Lula.

Gráfico 1. Número de Assentamentos criados por ano no sudeste paraense, 1987-2018

Fonte: INCRA/SR Marabá/Painel de Assentamentos, 1987 – 2018. Sistematização: MIRANDA, R. R. 2001

A territorialização camponesa no sudeste da Amazônia Paraense a partir do dinâmico processo da conquista dos assentamentos foi resultado da consolidação da luta movimentos sociais e sindicais que atuaram fortemente nessa região pelas décadas de 1980, 1990 e 2000.

De acordo com o quadro 2, verificamos que a FETAGRI organizou 40 acampamentos no período de 2002 a 2015. Nesse mesmo espaço de tempo, outros 20 acampamentos foram liderados por outros movimentos sociais, de 2003 a 2015 o MST liderou 13 acampamentos, a CPT esteve à frente de 03 acampamentos entre 2003 e 2010 e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) 02 acampamentos no ano de 2010 (MIRANDA, 2017).

Quadro 2. Movimentos sociais e sindicais envolvidos na construção de acampamentos no sudeste paraense, 2002-2015

Movimento social e/ou sindical	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
FETAGRI	1	14	4	3	5	-	2	-	1	1	2	-	-	7
MST	-	2	-	-	1	-	-	2	2	2	1	-	1	2
CPT	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-

FETRAF	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Outros movimentos sociais e/ou sindicais³³	-	2	3	2	3	-	2	-	4	1	-	-	-	-
Não informado	-	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	3
Total	1	21	7	5	9	0	4	4	10	6	3	0	1	12

Fonte: CPT, 2002-2015. Sistematização: MIRANDA, 2017

Esse processo de expansão em números pode ser verificado no painel de assentamentos (Quadro 3), onde existem atualmente 514 projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste do Pará, onde residem 72.162 famílias assentadas nesta região (INCRA, 2017). Abrange uma superfície de 43.177,51 quilômetros quadrados, cerca de 14,53% da região sudeste paraense. São territórios constituídos principalmente de pequenos produtores, posseiros, integrantes do MST, que vieram na busca de bens sociais e da exclusão social de outras regiões do país.

Quadro 3. Números de assentamentos e famílias assentadas por município no sudeste paraense e o percentual ocupado pelo território - 2017³⁴

PAINEL DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA – 31/12/2017				
Município	Número de assentamentos	Famílias assentadas	Território dos Assentamentos (Km²)	% do território dos assentamentos em relação ao município
Água Azul do Norte	13	840	491,84	6,49
Baião	13	724	375,10	9,98
Bannach	03	685	321,53	10,87
Bom Jesus do Tocantins	03	269	128,13	4,54
Brejo Grande do Araguaia	03	205	56,11	4,72
Breu Branco	06	745	436,62	11,07

³³ Movimento tucuruense sem Terra (MTST), Organização dos Trabalhadores do Campo (OTC), Associação dos Trabalhadores Rurais de Novo Horizonte (Astrarural), Organização Independente (OI), Associação Terra e Paz (ATP) e Liga Camponeses Pobres (LPC).

³⁴ Último dado atualizado pelo INCRA até o presente momento.

Canãa dos Carajás	02	119	55,31	1,75
Conceição do Araguaia	39	4.428	2.271,06	38,96
Cumaru do Norte	04	1.285	693,52	4,05
Curionópolis	04	213	171,22	7,22
Eldorado dos Carajás	25	4.515	2.065,58	69,86
Floresta do Araguaia	10	1.758	885,75	25,71
Goianésia do Pará	06	869	460,41	6,55
Itupiranga	36	6.474	3.607,28	45,77
Jacundá	01	331	210,00	10,45
Marabá	81	7.137	4.245,27	28,06
Nova Ipixuna	08	916	435,59	27,21
Novo Repartimento	36	7.907	5.757,23	37,38
Ourilândia do Norte	04	556	1.148,70	8,30
Pacajá	18	3.283	3.397,27	28,71
Palestina do Pará	05	342	144,69	14,70
Parauapebas	07	1.809	1.410,00	20,47
Pau d'Arco	02	583	156,82	9,38
Piçarra	11	1.478	780,35	23,55
Redenção	12	873	390,37	10,20
Rio Maria	13	758	495,32	12,03
Rondon do Pará	15	1.051	544,44	6,60
Santa Maria das Barreiras	24	5.379	3.047,84	29,50
Santana do Araguaia	19	3.248	2.555,43	22,04

São Domingos do Araguaia	13	1.046	447,05	32,10
São Felix do Xingu	18	3.893	3.256,42	3,86
São Geraldo do Araguaia	20	1.413	953,32	29,15
São João do Araguaia	10	1.394	431,75	33,73
Tucumã	01	3.611	400,00	15,91
Tucuruí	10	746	322,01	15,43
Xinguara	18	1.260	668,37	17,68
Sudeste Paraense	514	72.162	43.217,70	14,53

Fonte: INCRA/Superintendência Regional de Marabá/Painel de Assentamentos, 2017. Sistematização: O autor

Ao visualizarmos o quadro 3 acerca do número de assentamentos por municípios localizados no sudeste paraense, observamos a quantidade de famílias e o território ocupado dos assentamentos por cada localidade. A seguir se dispõe por ordem os cinco maiores municípios do sudeste paraense que possuem famílias assentadas, número de assentamentos e a porcentagem desses territórios em relação ao município: Novo Repartimento com 7.907 famílias assentadas e 36 assentamentos (37,38%); Marabá com 7.137 famílias assentadas e 81 assentamentos (28,06%); Itupiranga com 6.474 famílias assentadas e 36 assentamentos (45,77%); Santa Maria das Barreiras com 5.379 famílias assentadas e 24 assentamentos (29,50%) e Eldorado dos Carajás.

O mapa 4 espacializa os acampamentos localizados por municípios no sudeste paraense, identificando aqueles onde há maior incidência desses territórios. Pode-se verificar que nos 39 municípios que compõem a mesorregião do sudeste do Pará, 36 possuem assentamentos em suas localidades, caracterizando a seguir os municípios com o maior número dessa incidência, a saber: Marabá com 81 assentamentos, Conceição do Araguaia com 39 assentamentos, Itupiranga e Novo Repartimento com 36 assentamentos cada, Eldorado dos Carajás com 25 assentamentos e São Geraldo do Araguaia com 20 assentamentos.

Se atentarmos a esses municípios, poderemos observar que os maiores assentamentos estão localizados em regiões do epicentro do latifúndio agropecuário onde há expansão da pecuária, da soja e da mineração. São territórios que vem ganhando força dos grupos

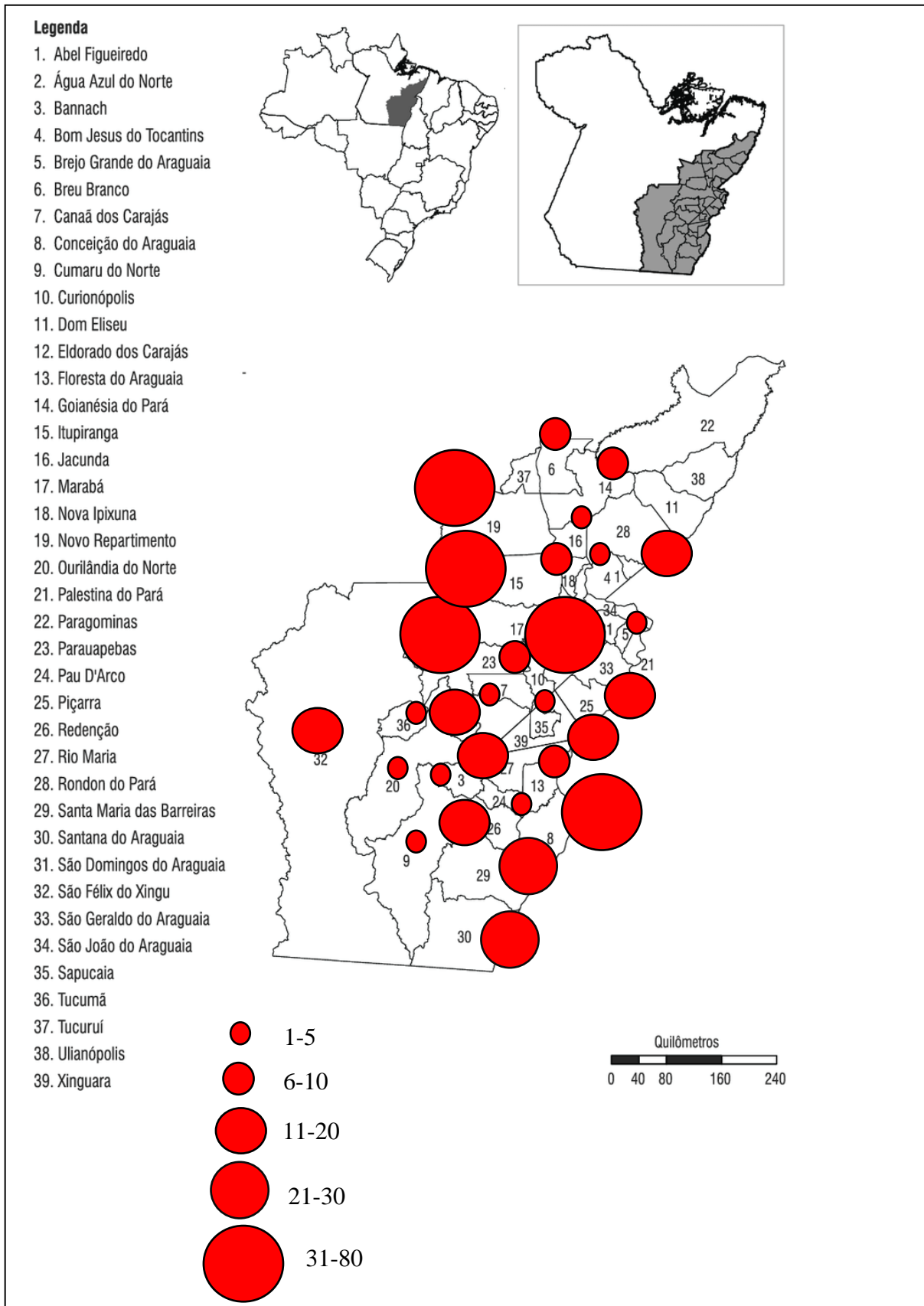
hegemônicos capitalistas nas últimas décadas, o que representa um número maior de conflitos por terra na Amazônia Paraense.

Nesse sentido de dar visibilidade a esses territórios, em contraposição à visão dos grupos hegemônicos, é necessário o empoderamento desses sujeitos, suas características e toda formação histórico-espacial que compõem a região do sudeste da Amazônia Paraense. A formação territorial dessa região. Na organização desses assentamentos, os movimentos sociais e sindicais são presença marcante na região, sendo os maiores articuladores a FETAGRI – PA, MST, CPT, FETRAF e outros movimentos sociais³⁵.

As áreas de assentamento da reforma agrária ocupam uma parte de aproximadamente 15% do território do sudeste paraense, se somarmos as terras indígenas (25%) e áreas de conservação (10%), teremos uma representatividade de uma agricultura com características camponesa que luta contra o agronegócio que vem crescendo na região.

A seguir, apresentamos o mapa 4 que apresenta a distribuição dos assentamentos no sudeste paraense:

³⁵ Movimento Tucuruense sem Terra (MTST), Organização do Trabalhadores do Campo (OTC), Associação dos Trabalhadores Rurais de Novo Horizonte (Astrarural), Organização Independente (OI), Associação Terra e Paz (ATP) e Liga Camponeses Pobres (LPC).

Mapa 4. Número de assentamentos localizados no sudeste paraense, 2017

Fonte: INCRA/Superintendência Regional de Marabá/Painel de Assentamentos, 2017. Sistematização: O autor

2.4 A realidade educacional em áreas rurais do sudeste da Amazônia Paraense: o que revelam os indicadores

Considerando os dados do Censo Escolar, em boa parte dos municípios do sudeste paraense as matrículas em área rurais são predominantes em relação a matrículas em território urbano. A porcentagem de número de matrículas nesse contexto supera a média nacional de cerca de 13%. São 2.291 estabelecimentos de ensino do sudeste paraense, onde 1.404 se encontram em áreas rurais. Sobre a localização dessas unidades, 412 escolas estão localizadas em áreas de assentamento, cerca de 39% (MEC/INEP, 2019).

No sudeste do Pará a população assentada segundo o Painel de Assentamentos está em torno de mais de 72 mil famílias (Quadro 3), e com mais de 98 mil (Quadro 4) matrículas na educação básica em áreas rurais, cerca de 22% estão matriculados nas escolas localizadas em áreas rurais. Os dados apontam que existem municípios que concentram mais de 81% de matrículas na Educação no Campo, como é o caso de Santa Maria das Barreiras/PA, que ao relacionar com o painel de assentamentos (Quadro 3), é o que possui o maior número de famílias assentadas.

Quadro 4. Matrículas da educação básica em escolas rurais em municípios do sudeste do Pará, 2018

Matrículas – Microdados do Censo Escolar, 2018		
Município	Número de alunos matriculados em escolas rurais	% do total geral de matrículas em relação ao município
1. Abel Figueredo	84	4,42
2. Água Azul do Norte	1.077	33,18
3. Bannach	284	27,84
4. Bom Jesus do Tocantins	1.283	33,12
5. Brejo Grande do Araguaia	774	34,36
6. Breu Branco	4.551	33,36
7. Canãa dos Carajás	1.983	14,78
8. Conceição do Araguaia	1.959	20,71

9. Cumaru do Norte	1.503	51,47
10. Curionópolis	1.107	18,42
11. Dom Eliseu	2.887	25,41
12. Eldorado dos Carajás	2.986	34,12
13. Floresta do Araguaia	1.486	27,61
14. Goianésia do Pará	2.491	29,34
15. Itupiranga	7.178	50,93
16. Jacundá	691	6,45
17. Marabá	11.048	16,83
18. Nova Ipixuna	1.076	29,53
19. Novo Repartimento	10.362	55,24
20. Ourilândia do Norte	993	11,95
21. Palestina do Pará	435	19,74
22. Paragominas	4.300	15,08
23. Parauapebas	3.326	5,85
24. Pau D'arco	501	23,49
25. Piçarra	1.482	40,48
26. Redenção	801	4,42
27. Rio Maria	215	5,44
28. Rondon do Pará	1.341	13,95
29. Santa Maria das Barreiras	3.710	81,52
30. Santana do Araguaia	3.825	32,88
31. São Domingos do Araguaia	837	13,35
32. São Felix do Xingu	8.403	52,63
33. São Geraldo do Araguaia	2.105	29,24
34. São João do Araguaia	3.063	74,32

35. Sapucaia	200	8,47
36. Tucumã	964	10,39
37. Tucuruí	2.135	8,19
38. Ulianópolis	1.039	13,57
39. Xinguara	2.173	18,45
Total	98.043	22%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2018. Sistematização: O Autor

Segundo o Plano Territorial de desenvolvimento rural, o número de escolas em assentamentos e áreas rurais ainda é reduzido, onde escolas multisseriadas se fazem muito presentes e em péssimas condições de infraestrutura. Nas escolas localizadas em assentamento do sudeste paraense, a educação de jovens e adultos é ofertada em 51 escolas, ou seja 12,37%, do total de escolas desses territórios. No caso da Educação Profissional no Campo, somente duas escolas ofertam essa modalidade de ensino em áreas rurais, a saber: Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santa Maria das Barreiras e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Rural de Marabá* (MEC/INEP, 2019).

2.5 Contexto sócio territorial do *locus* do estudo: da Fazenda Cabaceiras ao Assentamento 26 de Março

A ocupação e a resistência durante uma década na fazenda Cabaceiras e posteriormente vir a ser denominado Assentamento 26 de Março tem um caráter simbólico, pois é o retrato dos conflitos e do processo de luta pela terra ocorrido no final do século XX e início do XXI, onde a questão agrária se manifestou de forma muito relevante nas ocupações, acampamentos, assentamentos e nas discussões em torno da estrutura fundiária do Brasil. O território escolhido como recorte da presente pesquisa tem uma história de luta e resistência, pois retrata a luta dos trabalhadores do campo do sudeste da Amazônia Paraense por justiça social no campo, que segundo Pinto (2020, p. 28 e 29) são:

[...] oriunda de povos migrantes, especialmente nordestinos do Maranhão, do Piauí, Ceará e de outros estados com menor expressão. Em sua maioria é gente de origem negra, ex-agricultores que trabalhavam como meeiros, peões de fazendas, bóias-frias, geralmente em condições de super-exploração e em condições análogas à

escravidão nos lugares de onde vieram. Foram atraídos à Amazônia em busca de riqueza nos garimpos e de terras fartas oferecidas pelo governo civil-militar, desde os anos de 1970. No Pará, muitos continuaram sua sina migratória, perambulando por vários lugares e municípios em busca de trabalho, terra e esperança. Muitos, se quer, conseguiram recompor os laços familiares nos lugares de origem e milhares perderam sua vida.

A década de 1990 ficou marcada por diversos conflitos agrários no sudeste do Pará, muitas lideranças de trabalhadores rurais, sindicalistas, religiosos, advogados e políticos foram assassinados por lutar pela reforma agrária. Dentre várias vidas ceifadas, duas lideranças do MST, Onacílio Araújo Barros (fusquinha) e Valentim Silva Serra (doutor) foram mortos por fazendeiros em virtude da ocupação da fazenda Goiás II, localizado em Parauapebas (PA). A morte dessas lideranças no dia 26 de Março de 1998 e outros acontecimentos resultaram no início do processo de luta e desapropriação desse território, o MST encampou a ocupação desse grande latifúndio. Depois de um ano de planejamento, mais especificamente, no dia 26 de Março de 1999, mais de 1.200 famílias, liderados pelo MST, ocuparam a fazenda Cabaceiras, que era propriedade da família Mutran. A data da morte dessas duas lideranças e a data da ocupação fazem alusão ao nome do assentamento hoje.

Já caía o fim da tarde na chuvosa sexta-feira do dia 26 de Março de 1999 quando cerca de 1.200 famílias sem-terra deixaram a cidade de Marabá em direção a rodovia PA 150, rumo ao sul do Estado. No começo, a maioria tentava se abarrotar nas caçambas e caminhões, mas era tanta gente que o melhor mesmo foi marchar pela estrada até o castanhal Cabaceiras, mais um dos inúmeros latifúndios controlados pela família Mutran. A massa de milhares de pessoas cortou a cerca de arame e entrou na fazenda, na margem direita da rodovia. A chuva não dava trégua e a noite se aproximava cada vez mais veloz. Tão logo entraram no local, as pessoas só pensavam em se proteger da água farta que incessantemente despencava do céu, guarnecidas pelas lonas que serviriam de telhado aos barracos que precisavam construir para montar mais um acampamento do MST no sudeste do Pará. Todos ali estavam em busca de um sonhado pedaço de chão para viver. Porém, ninguém poderia imaginar que seriam necessários quase dez longos anos para aquele latifúndio cedesse lugar a um assentamento. (BARROS, 2011, p. 157)

A maior batalha é aquela que é travada em nomes dos sonhos e dos ideais, e isso está muito presente na memória dos que estiveram juntos desde o primeiro momento da ocupação. O início da quebra da concentração fundiária na região foi debaixo de muita luta. Acerca desse momento, a assentada que participou desse momento, historiciza:

Eu estou no assentamento desde 2009, porque aqui foi ocupação em 26 de março de 1999, o nome do assentamento e essa data pelo fato que aconteceu aqui na região, onde na luta pela terra, foram assassinados dois dirigentes do MST – Pará, foram assassinados na Fazenda Goiás II, pelas mãos do Fazendeiro Carlinhos da Casa Goiás. Ele não mandou, ele mesmo executou, aqui as práticas é os fazendeiros contratarem os

pistoleiros. Essa prática foi ele mesmo que fez, executou a sangue frio o “fusquinha” e o “doutor”. Eram duas lideranças nossas do MST – Pará, que foram conversar com o fazendeiro sobre a área que estava ocupada, e levaram tiros à queima-roupa, isso aconteceu em 26 de março de 1998. Um ano depois nessa mesma data a gente ocupou essa Fazenda aqui. Essa propriedade aqui conhecida como Fazenda Castanhal Cabaceiras, ela pertencia a Família Mutram. A família Mutram tem uma história muito complicada na região, não tinha cuidado com os trabalhadores que trabalhavam nas fazendas, complicado no sentido de ter trabalho escravo. Daqui até Eldorado era deles, essa área assentamento, que era antiga Fazenda, era quase 10 mil hectares de terra. Isso tudo estava na mão de uma família, um dos donos era o Evandro Mutram. Além do trabalho escravo, tinha a questão do meio ambiente, e outras questões que eles não cumpriam. O movimento organizou o povo e a gente ocupou isso aqui no dia 26 de março de 1999. Um ano após a morte dos companheiros “fusquinha” e “Doutor” ocupamos as margens da Fazenda Castanhal Cabaceiras. Ficamos acampados 9 anos e 11 meses, a gente arredonda para 10 anos. (Assentada Ômega, moradora do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Acerca dos outros problemas trazidos no relato da assentada, estava a problemática dos títulos de terra dessa área, tinha-se suspeita de ser uma região “grilada”, Miranda (2017, p. 244) explica que:

A cadeia dominial identifica que se origina de dois títulos provenientes de trâmites legais: um referente a uma porção territorial de 3,6 mil hectares, que era de aforamento concedido a Nilo Alves de Almeida em 1959 para a extração de castanha e que foi transferida à família Mutram, passando a ser a responsável pelo castanhal com anuência do Estado; outro título corresponde a uma parcela de 6.406,4620 hectares, cuja origem advém da compra de terra pública realizada em 1942 pela A. Mourão & Cia, empresa de comércio e transporte de castanha que operava em Marabá no período da economia extrativista. Posteriormente, foi revendida a um comerciante de castanhas, Manoel Brito de Almeida, que, por sua vez, repassou a família Mutram em 1989, que desmembrou 232,057 hectares, ficando com uma dimensão de 6.174,405 hectares. Na década de 1990, esta área total foi convertida em fazenda de gado de corte mediante derrubada da mata nativa para a implantação da pastagem; tal processo se valeu de trabalho análogo ao escravo, conforme foi constatado pelo Grupo Móvel de Fiscalização do TEM Cabaceiras, a partir de 2001.

Ao longo de processo de ocupação em acampamentos, os sem-terra sofreram cinco processos de reintegração de posse da área, as forças policiais do Estado agiram de forma violenta para desocupação da área conforme as imagens das figuras 3, inseridas na sequência do texto. Acerca dos despejos, Giselda Coelho Pereira relata:

Ameaça coletiva era todo dia, teve cinco despejos, teve pessoas que saíram machucadas, a ocupação durou quase dez anos, desses teve um bem violento, cenas bem tristes. Teve alguns atropelamentos também, por causa do acampamento estar na beira da rodovia. (Giselda Coelho Pereira, Assentada do 26 de Março, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Para Assis (2009), o acampamento é um lugar que envolve três dimensões: primeiro a estrutural que se refere à logística; segundo é estratégica onde se discutem as pautas reivindicadas e terceiro e último a simbologia de construir nos sujeitos o combustível que necessitam para a luta da reforma agrária. O acampamento é um espaço de luta e resistência, como explica Fernandes (2000, p. 81):

Um espaço de luta e resistência criado durante a ocupação da terra. Pode estar localizado em parte de um latifúndio, na beira da estrada ou em frente a prédios pertencentes ao governo. O acampamento é a forma como os sem-terra vêm a público revelando os seus problemas, desse modo também é uma forma de pressão dos sem-terra para agilizar as negociações referentes às suas reivindicações. (FERNANDES, 2000, p. 281).

Figura 2. Reintegração de posse da Fazenda Cabaceiras no ano de 1999



Fonte: Acervo da Secretaria Estadual do MST-PA, 1999

Os dois primeiros anos do assentamento foram de repressão por parte das forças do estado e dos pistoleiros. A tropa de choque da polícia juntamente com os cães ameaçavam os acampados, com as ordens de despejo muitas famílias desistiam e acabavam indo embora. Acerca desse período de acampamento, Gomes (2009, p. 83) registra:

Passados oito anos de acampamento, e o processo de desapropriação protelando na justiça, sem alternativa, as famílias resolvem fazer o trabalho de topografia para o corte da terra. Fizeram uma discussão junto aos núcleos de base. Antes dessa tomada de decisão, as famílias, através dos núcleos, já estavam discutindo a organização do assentamento, se seria apenas uma vila ou se fariam núcleos de moradia. Depois de amadurecer a discussão, as famílias, então, fizeram a opção por núcleo de moradia e realizaram o corte da terra. Assim sendo, cada família pagou uma parcela para a equipe técnica que realizou o trabalho de corte da área. Em 2007, as famílias

começaram a mudar para os lotes e fizeram sua primeira roça ali, trabalhando com culturas permanentes e hortaliças

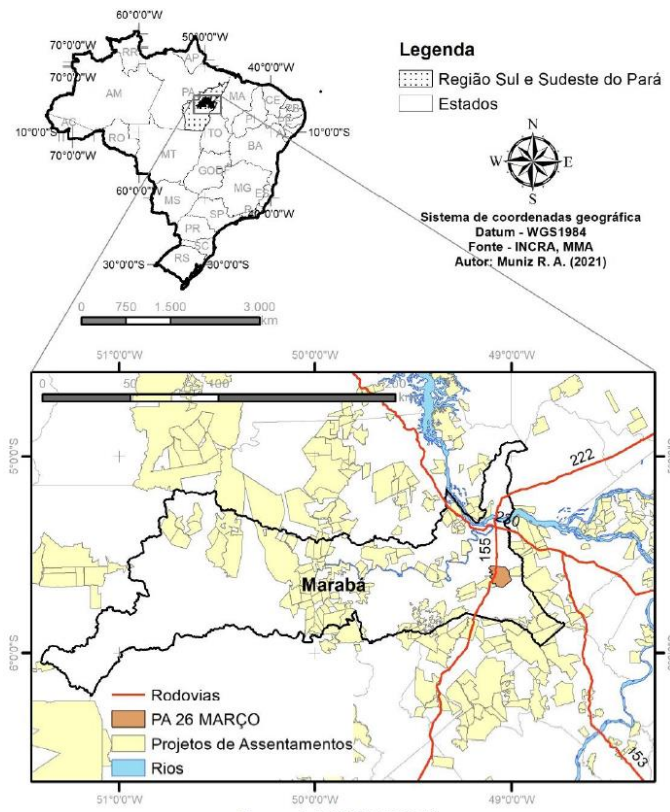
A desapropriação da fazenda foi reivindicada pelo MST, por considerar que o latifúndio era improdutivo, além de manter trabalho escravo na fazenda e derrubada da floresta nativa para exploração da madeira. Observa-se que as lutas empreendidas pelo MST nesse processo de ocupação, desapropriação e posterior assentamento está relacionado a problemas sociais e ambientais. As denúncias de trabalho escravo culminaram na desapropriação da fazenda em virtude do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 438/2001, que prevê o confisco de terras por esse tipo de violência contra a dignidade humana. No dia 19 de dezembro de 2008 o assentamento 26 de Março foi criado pela Portaria nº 67, sendo o primeiro assentamento do Brasil beneficiado por essa emenda constitucional. Visualizamos que luta pela reforma agrária é um processo lento, que envolve várias forças, conforme analisa Reis (2013, p. 14):

A reforma agrária, está compreendida no âmbito da política pública de competência do Estado e se desenrola dentro dos marcos da legalidade, ou seja, depende de leis e de intervenções diretas do Estado por meios de suas instituições. Embora a luta pela terra tenha impulsionado a realização da reforma agrária no País, uma não se restringe a outra. É por meio da luta pela terra que os trabalhadores rurais procuram manter a reforma agrária na pauta política do Estado, independentemente dos desejos dos proprietários e empresários rurais e seus aliados. Porém, não podemos pensar a existência dessa ação unicamente desenvolvida pelos trabalhadores rurais ou mesmo um campo onde somente fazendeiros e trabalhadores rurais se digladiam, mas um espaço poliédrico, onde outras forças também gravitam.

O território do *locus* da pesquisa, está localizado dentro do Assentamento 26 de Março, antiga fazenda Cabaceiras, área do polígono de castanhais³⁶. O assentamento se constitui numa área de 9.774,0405 (nove mil setecentos e setenta e quatro hectares) e se localiza as margens da BR 155, aproximadamente 25 km de Marabá, sudeste do Pará. Pela sua localização geográfica próxima a maior cidade do sudeste do Pará, que é Marabá, é uma área que facilita o escoamento da produção, bem como o deslocamento das famílias.

³⁶ Fazenda que tinha extração de castanha-do-pará

Mapa 5. Localização do Assentamento 26 de Março/Marabá-PA.



Fonte: MUNIZ (2021).

Após 10 anos de acampamento de luta e resistência e posteriormente a criação do assentamento, 206 famílias foram assentadas, que se constituíam principalmente de migrantes oriundos dos estados do Maranhão (cerca de 47%), Ceará e Tocantins (CRMB, 2012). Alguns moravam na zona urbana de Marabá-PA, como também em cidades do entorno. Miranda (2017, p. 248) destaca esse processo:

Como podemos observar, em função das diversas reintegrações de posses, muitas das famílias sem-terra desestimularam-se e saíram do acampamento ao longo do árduo processo de conquista da terra. Assim, das 1.200 famílias que ocuparam a área, apenas 206 conseguiram seus lotes, o que demonstra quão difícil, longo e doloroso é o caminho da reforma agrária.

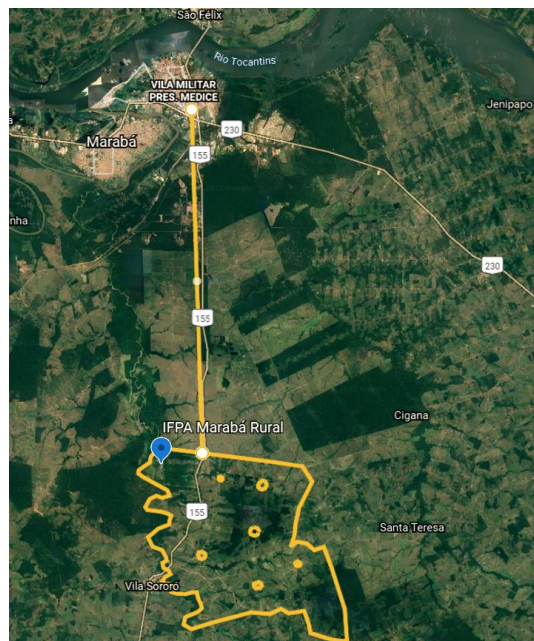
As lutas encampadas pelo MST, resultaram no termo de licenciamento ambiental concedido pelo governo estadual e parcerias entre o INCRA para oferecer a estrutura para estimular a produção agroecológica (EMATER, 2013). Nesse sentido, a presença do MST nesse processo configura a luta desse movimento pela agroecologia e pelo fortalecimento de seu

programa de reforma agrária. Na criação do assentamento, duas associações emergiram desse processo: Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março (APROTERRA), composta de 159 famílias, foi fundada em maio de 2009 e vinculada ao MST; e a Associação dos Pequenos Produtores Rurais Familiares do Assentamento 26 de Março (ASPRUPAM), composto de 47 famílias.

No contexto de ganhos para o assentamento, foi doado uma parte da área do assentamento para a criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, criado pelo Lei nº 11.534 de 25 de outubro de 2007. Com a criação dos Institutos Federais em 2008, a escola foi transformada em *Campus* Rural de Marabá, sendo incorporado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

2.6 Caracterização do Assentamento 26 de Março

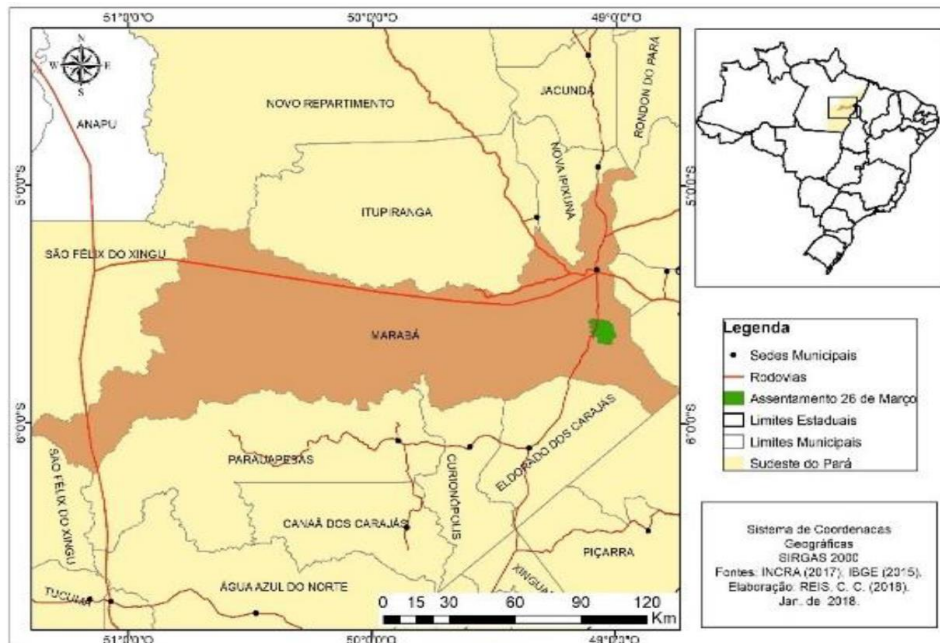
Figura 3. Vista aérea de Marabá/PA e o perímetro do Assentamento 26 de Março



Fonte: Google Earth 2021

Observando a figura 3, se verifica a localização geográfica do Assentamento 26 de Março e sua proximidade com a zona urbana de Marabá – PA, o território é cortado pela rodovia PA 155, o que facilita a passagem de transportes e locomoção para municípios de seu entorno como Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Parauapebas, Canãa dos Carajás e Curionópolis.

Mapa 6. Assentamento 26 de Março e municípios adjacentes



Fonte: Inbra (2017) e IBGE (2015)

O assentamento 26 de Março tem mais de 9 mil hectares de área, e faz divisa/fronteira com outros assentamentos e fazendas, sendo que ao Norte se localiza as terras das fazendas Bela Aurora e Mutamba de propriedade de José Diamantino, empresário do ramo automobilístico na região sudeste do Pará; ao leste o Assentamento Escada Alta e Fazenda Santa Tereza, ao sul sítio São José e Fazenda Boa Esperança e a Oeste o Assentamento Piquiá, Fazenda Pousada e Chácara Vila Boa.

Acerca da formação socioespacial do referido assentamento, Gomes (2021, p. 129) explica como foi esse processo:

As famílias tomaram a decisão de cortar a terra. Por meio dos núcleos de base discutiram que formato de assentamento queriam e contrataram um topógrafo para realizar o trabalho, custeado pelas próprias famílias. Foram 206 lotes e uma área de reserva de 354 hectares, doada para construção do IFPA-CRMB. O assentamento esteve estruturado em seis núcleos de moradia aglutinando vinte famílias) e 20 núcleos de base (de 10 a 12 famílias por núcleo). Cada família ficou em um lote de 50 hectares (10 alqueires). O corte da terra foi uma ação das famílias, como já dito, realizado através dos núcleos de base.

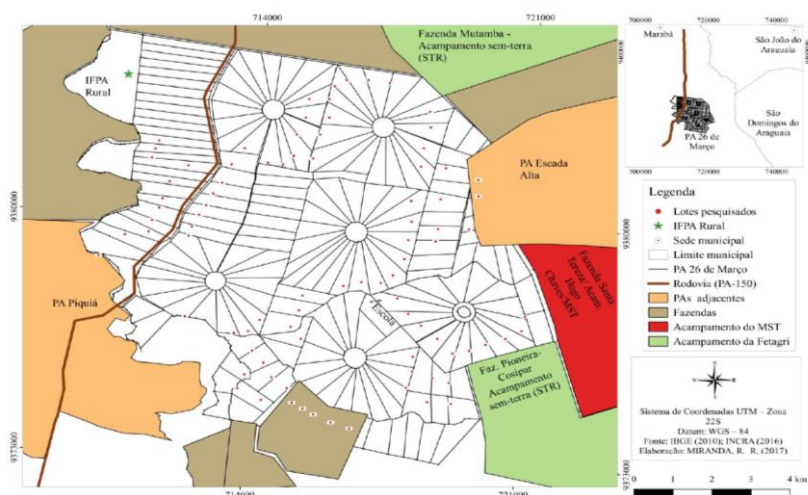
Na formação socioespacial do Assentamento 26 de Março há várias vilas circulares, também denominado de raio de sol³⁷ (no mapa estão dispostos em números), tem como

³⁷ É um modelo de organização proposto pelo MST que permite a aproximação de famílias, como também a prática agrícola e o trabalho coletivo.

referência os núcleos de base, que orientam a disposição dos lotes circundantes, de forma que todos os lotes destinados a produção, ficam próximos a área coletiva. Essa organização em raio de sol foi uma experiência nova introduzida pelo MST, e se constituiu como o primeiro assentamento no Pará a utilizar esse modelo, segundo Miranda (2017, p. 248): “A ideia era pensar uma geografia que possibilitasse a moradia próxima, evitasse a perda do sentido de coletivo e não isolasse o sujeito em seu respectivo lote”. Para Martin *et. al.* (2016, p. 53), a vida em comunidade nos assentamentos é uma reconstrução:

Assim, os assentamentos se caracterizam como um espaço no qual se possibilitam a retomada do contato com o campo, a aquisição de novos conhecimentos, de maneira a organizarem a produção rural, combinando-os com outras atividades agrícolas ou não-agrícolas. Em outras palavras, a vida em assentamento corresponde à reconstrução das bases de uma vida social, outrora perdida, por meio da reinserção dos trabalhadores em uma comunidade, possibilitando a criação de uma nova rede de contatos sociais, inclusive com o meio urbano.

Mapa 7. Divisão por lotes no Assentamento 26 de Março



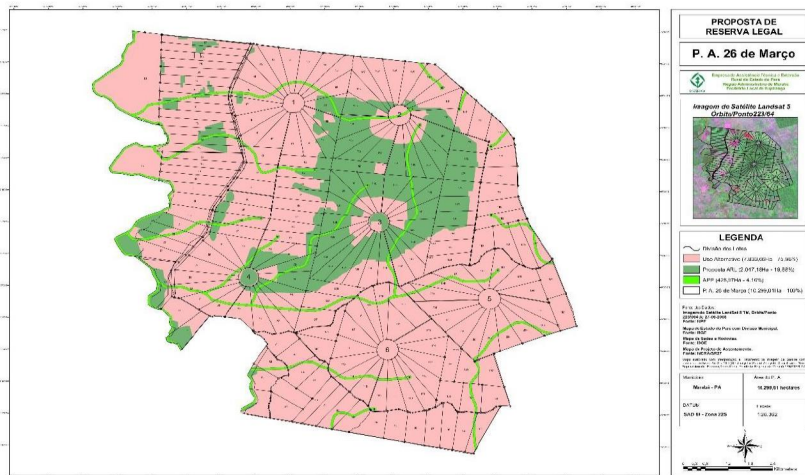
Fonte: Base cartográfica do INCRA, 2016

A topografia da organização do assentamento se constitui em lotes individuais de aproximadamente 50 hectares, distribuídos em 20 núcleos de base, 6 núcleos de moradia (vilas circulares), tendo cada vila em média de 18 a 20 famílias. Cada núcleo de moradia existe uma liderança, que é denominado de coordenador. Ao todo são 8 coordenadores de núcleo de moradia (se constitui de 6 representantes do círculo central e 2 das estradas vicinais). O Assentamento é cortado pela Rodovia PA 150 e por estradas vicinais como Boa Esperança e

Nova Amanhã. Acerca do formato do assentamento, Dona Izabel Rodrigues, assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST explica:

Quando a gente debateu a organização do assentamento, a primeira discussão foi em torno do formato. Não era nosso objetivo ter um assentamento da vila grande, distante da terra de produzir, quando falo nós, porque foi debatido dentro do acampamento, discutido com todo mundo. Então, que nós organizássemos o assentamento, com os lotes, que todos tivessem a sua casa dentro do lote para ter acesso à terra para trabalhar. Não ser aquele assentamento que tivesse uma vila aqui e ter o lote distante para ter acesso a área de trabalho agrícola. Como nós temos por exemplo os Assentamentos: 17 de Abril, Palmares, 1 de Março. É bom por umas razões e é difícil por outras. Quando se tem uma vila, tem as construções sociais, tem a escola, tem o posto de saúde, tem o campo de futebol, tudo ali pertinho, por outro lado tu teria dificuldades de trabalhar no teu lote. Tem lote no Assentamento Palmares, por exemplo, que a distância da vila é de 30 km. Tu mora aqui, ganhou recurso do INCRA e construiu tua casa aqui na vila, porém tu tem que se deslocar para produzir no teu lote. Com essas dificuldades que já conhecíamos, nós pensamos, vamos construir o assentamento, pensar a organização dele que a gente possa construir as casas dentro do lote e ao mesmo tempo tá próximo um do outro. Então organizamos em seis agrovilas. Como a área não é igual, tem rios, tem lagoas, tem estrada, tem a BR, esse lado aqui que estou ninguém ficou em agrovila, aquele lado da BR, são vários lotes, a extensão é grande, ali estão as seis agrovilas. (Entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Mapa 8. Organização espacial do Assentamento 26 de Março e disposição das famílias assentadas



Fonte: Emater (2013)

O assentamento 26 de Março apresenta características vegetais bem diversificadas, onde há presença de mata nos lotes (ver a cor verde no mapa 8) os assentados desenvolvem a agricultura de cultivo de hortaliças e frutíferas, bem como de reflorestamento, principalmente pelo cultivo da castanheira (*Bertholletia excelsa*). Os lotes que apresentam área coberta de

pastagens e de degradação do solo se predominam a pecuária bovina leiteira e de corte, como também criação e manejo de avicultura, piscicultura e suinocultura (NEVES, 2018).

Figura 4. Placa de entrada do Assentamento 26 de Março



Fonte: O Autor

2.7 A realidade educacional no Assentamento 26 de Março

A luta pelo acesso à terra está entrelaçada também a luta pela educação e isso está muito presente na trajetória histórica do assentamento desde o início da ocupação no dia 26 de Março de 1999. A conquista da terra tem relação com acesso ao conhecimento, ou seja, ambos são processos que caminham simultaneamente, de modo que no acampamento isso está muito implícito, pois tudo é educativo, desde a ocupação da terra, as reuniões, as jornadas, as marchas. Essa preocupação era latente nas lideranças do movimento, pois no segundo dia de ocupação já foi pauta da reunião dos acampados a educação das crianças, jovens, adultos e idosos. Consideramos que a educação é uma estratégia e não pode ser apartada/desvinculada da vida, das lutas e da realidade dos trabalhadores rurais, corroborando para isso, Monteiro (2015, p. 76) afirma:

Os movimentos sociais do campo têm a educação como instrumento de resistência na luta pela terra. Nas suas perspectivas, não há como avançar com o processo da reforma

agrária e da transformação social sem avançar na perspectiva da educação. É nessa dialética de conjugar luta com formação; luta com conquistas e educação, que tem feito os movimentos sociais do campo a permanecerem vivos.

A educação do/no campo é uma bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em todo o país para fortalecer os trabalhadores rurais. A partir do esforço dos camponeses sem terra já foram construídas mais de duas mil escolas públicas em assentamentos e acampamentos em todo o território brasileiro. “Da mesma forma que a luta pela terra precisa ser feita pelos próprios sem-terra, o processo de construção de uma educação engajada com esta luta precisa ser obra dos mesmos sujeitos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009. P. 109).

Essa questão da educação está dentro dos princípios de luta pela terra do MST, onde a gente ocupa já se cria a escola. Constrói a escola mesmo não tendo ainda direito a posse da terra. A escola não é somente um prédio, é organizar as crianças em idade escolar, organizar os adultos que queiram estudar, organizar as demandas para apresentar para a secretaria de educação do município. Aqui no Assentamento 26 de Março foi assim, no mesmo ano que a gente ocupou, já organizamos a escola, organizamos as crianças, apareceram as pessoas para serem professores voluntários, os que se dispõem a organizar as crianças, quem vai ministrar aulas, e aí, começa a luta. A luta para nós não é só pela terra, mas para viver nela com dignidade para nós e nossos filhos. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Nesse sentido, um dos encaminhamentos deliberados em assembleia foi a organização de uma escola que atendesse as famílias acampadas e para isso seria necessário a construção de uma barracão. Seguidamente buscaram professores voluntários que pudessem contribuir com a educação no assentamento, com turmas formadas, nascia assim a Escola Carlos Marighella³⁸, totalmente inserida nesse processo de luta, de forte envolvimento com as bandeiras sociais do campo, que iniciou suas atividades com aproximadamente 600 alunos distribuídos nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Em um documentário³⁹ denominado “Narrativas Amazônicas – Educação no Assentamento⁴⁰” produzido pela Rede TVT em parceria com a Universidade Federal do Sul e

³⁸ A escola recebeu esse nome em homenagem à memória de Carlos Marighella, que desde a juventude foi um militante comunista, deputado federal constituinte. Foi assassinado na ditadura militar.

³⁹ É uma série documental de cinco vídeos que apresentam ao público diferentes olhares sobre a realidade da Amazônia Paraense. A série mostra o trabalho das cooperativas de castanha desenvolvida pelas comunidades indígenas; Agricultura familiar; A educação no Assentamento 26 de Março; Memórias das lavadeiras de roupas do rio Itacaiúnas em Marabá (PA).

⁴⁰ Terceiro episódio da série do documental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vsi-hw9FKRA>. Acesso em 15 de março de 2020.

Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e estreado em agosto de 2019, a diretora Rosângela Reis, que vivenciou o início do processo de idealização e construção da escola relata:

A escola surge junto com o acampamento, justamente no dia 26 de Março de 1999, a antiga fazenda cabaceiras foi ocupada pelo movimento, e então logo nos primeiros dias, já fomos levantando o barracão da escola que é um dos primeiros barracões que se levantam nos acampamentos. Daí a escola foi abraçada pelos acampados, também pela militância do MST e sendo trabalhado com voluntários. Em 2001, a escola foi reconhecida a única escola que nós temos no Brasil reconhecida numa área de acampamento ainda, então foi uma conquista grande para o acampamento na época. Em menos de dois anos a gente tinha uma escola reconhecida pelo MEC. Só em 2016 esse prédio foi construído, esse espaço que nós estamos hoje, sendo que a gente já tinha se mudado para cá, porque já não aguentava mais esperar, aqui foi uma ocupação também.

A escola teve início num barracão improvisado coberto de palhas, não tinha paredes e com banco confeccionados de pau a pique funcionando com turmas multisseriadas. No segundo ano do acampamento, a escola foi reconhecida e regularizada pela Prefeitura Municipal de Marabá – PA, a primeira escola registrada em áreas rurais onde a terra não está regularizada. A partir desse momento a escola iria receber recursos públicos financeiros e humanos para manutenção. A diretora relata que Escola Carlos Marighella do Assentamento 26 de Março em Marabá – PA é um exemplo de que a educação de qualidade para os camponeses é fruto de muita luta. A história da escola é marcada pela reestruturação constante forçada pela violência aplicada contra os assentados, onde a presença da polícia, dos pistoleiros e do despejo eram constantes. Ela continua relatando suas experiências:

A gente sofreu muito para poder chegar aqui onde nós estamos! A gente sofreu muita repressão da polícia. Para mim poder passar pela polícia e pegar meu filho lá dentro do capim, eu tive que atravessar uma tropa só de cachorro. Cada vez que acontece um despejo numa área de assentamento, desmonta toda uma estrutura que está organizada, toda coisa que já foi planejada para acontecer desmancha, e a gente tem que começar tudo novamente. Dentro da escola teve tempo, a escola era um refúgio própria para as crianças porque as vezes estava dentro do acampamento e não podia ouvir um barulho mais alto que a criança estava desesperada, fogos, ouvia fogos e barulho de tiro e já ficava desesperada pela própria violência que foram sofridos durante os despejos.

Figura 5. Escola Carlos Marighella na época do Acampamento 26 de Março



Fonte: Acervo da Secretaria Estadual do MST-PA, 1999

A escola nasceu junto com o acampamento e pelo seu reconhecimento por parte dos órgãos públicos contribuiu para a consolidação da conquista da desapropriação da Fazenda Cabaceiras. A vivência e a memória do início de ocupação e o funcionamento da escola estão muito presentes na fala da diretora Rosângela Reis:

A nossa escola sempre foi símbolo de resistência, porque a família está no acampamento, a criança tem o direito de continuar estudando, quando a polícia chega eles não se atrevem, porque ali tinha várias crianças, porque tinha uma instituição, então de certa forma a instituição ela acaba sendo um escudo, protegendo, né a gente.

A escola se tornou referência dentro do acampamento, por reunir as crianças, adolescentes, jovens e adultos num espaço educacional seja para o processo de produção de conhecimento, como também para tomada de decisões e até de refúgio nos momentos mais tensos de repressão policial. No Assentamento 26 de Março a educação sempre foi um motor de conquistas estruturais que ultrapassam o campo educacional que ainda contribui para o desenvolvimento deste território, como destaca a diretora:

Foi a partir da escola que nós temos ponte de concreto, que todo ano nós temos reparos nas estradas, porque o ônibus precisa trafegar e beneficia todo mundo. A escola é uma conquista muito grande para o nosso assentamento, tudo acontece em torno da escola. A festa do assentamento, vem para a escola, assembleia da cooperativa, vem para escola! Então várias atividades que vão se desenvolvendo no assentamento, as reuniões e tal e acabam vindo para dentro da escola.

Acerca do nome da escola em homenagem ao Carlos Marighella, a diretora Rosângela Reis relata e em seguida uma assentada explica esta trajetória:

A gente sempre chamou Carlos Marighella, desde a origem do acampamento, nós passamos um tempo e aí logo começamos a discutir um nome para a escola, e aí foi para a coordenação, foi para a comunidade voltou, levamos vários nomes para a comunidade, né! A comunidade sugeriu e acabou sendo Carlos Marighella mesmo, por toda a história que ele representa.

O nome da escola foi um trabalho com as famílias, para apresentar quem foi Carlos Marighella, e esse trabalho foi organizado dentro dos núcleos de base. Cada núcleo de base, tinha dois coordenadores, um homem e uma mulher, esses coordenadores compõem a coordenação do Acampamento, então tudo que a gente ia fazer, se passava pelos núcleos, debatia, se passava as informações, as pessoas aprovavam o nome. Nós pesquisamos, trouxemos os nomes, faz-se o processo de formação, apresentou-se e a comunidade aprovou. O nome Carlos Marighella é um nome muito forte, e essa escolha é questionado todo dia na SEMED. Cada gestor, cada pessoa que vai assumindo vai questionando esse nome. É uma linda homenagem e considero que nós acertamos. Alguém pensa no Carlos Marighella! (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

A escola no início só tinha autorização para a oferta do Ensino Fundamental, os estudantes que cursavam o Ensino Médio precisavam se deslocar para a zona urbana de Marabá – PA, nos ônibus escolares da Secretaria Municipal de Educação. Os assentados lutaram por onze anos para que a Escola pudesse ter a última etapa da Educação Básica no seu território, foi somente do início letivo de 2008 que a Secretaria Estadual de Educação concedeu o parecer favorável para que o Ensino Médio fosse implantado no Assentamento 26 de Março, através do Sistema Modular de Ensino (SOME⁴¹). A organização da educação aos povos do campo na região paraense no que se refere ao Ensino Médio está estruturada nesse sistema. A diretora Rosângela Reis destaca atualmente o funcionamento da escola:

São 206 famílias assentadas, 233 crianças atendidas durante o dia inteiro na escola. E funciona mais o Ensino Médio a noite com o Sistema Modular de Ensino. Na segunda parte da história da Escola Carlos Marighella, que é essa da Escola de Tempo Integral. Temos um espaço bem grande da escola que dá pra fazer plantio, ter criações, dá pra fazer várias coisas que a gente pensa na escola, fazer uma arborização, pomar então, dá pra gente fazer várias coisas na escola.

O Assentamento 26 de Março possui duas escolas dentro do seu território, sendo uma municipal mantida pela prefeitura de Marabá – PA e outra federal mantida pela União. As duas

⁴¹ É uma modalidade de ensino que garante o Ensino Médio em localidades rurais distantes da sede municipal. O SOME funciona com o sistema de parceria – o município fornece o espaço e a Seduc-PA é responsável pelos professores, alimentação escolar e outros recursos pedagógicos. As aulas são ofertadas no período noturno e as disciplinas são modulares.

instituições são frutos do processo de luta dos acampados por educação no assentamento. A Escola Municipal Carlos Marighella se encontra na BR 155, km 33, ofertando a pré-escola, ensino fundamental, EJA, com funcionários mantidos pelo município de Marabá e o Ensino Médio com professores pelo Estado. Segundo dados do Índice de Educação Básica (IDEB⁴²) da Escola Municipal Marighella, no ano de 2019, possuía 233 alunos, com 156 matriculados em tempo integral, com 14 turmas, onde três são multisseriadas. Funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), possui 10 salas de aula, com 15 docentes.

Figura 6. Prédio da Escola Municipal Carlos Marighella no Assentamento 26 de Março



Fonte: Secretaria da Escola Mul. Carlos Marighella, 2019

2.8 A construção da EPT no campo no sudeste paraense: a criação do IFPA-CRMB

Com a redemocratização do país no final da década de 1980, houve um processo de fortalecimento entre as organizações dos trabalhadores do campo e as instituições acadêmicas, e em alguns casos a participação de cooperação internacional. No caso do sudeste paraense, essa parceria envolveu também uma organização franco-brasileira, a Groupe de Recherche et d'Echanges Technologiques (GRET), uma instituição governamental, a Financiadora de

⁴²<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/15570037>

Estudos e Projetos (FINEP) e pesquisadores do *Campus Avançado*⁴³ da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Marabá. Essa articulação resultou na criação do Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT), que foi responsável pelas primeiras experiências de formação profissional as comunidades do campo no Sudeste Paraense (LEROY, 2000; ALMEIDA, 2011; MARINHO, 2016).

O CAT foi um programa construído juntamente com a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA) e o Laboratório Sócio Agrônômico do Araguaia-Tocantins (LASAT). A FATA era constituída pelos sindicatos dos trabalhadores rurais de algumas cidades do sudeste paraense, como: Marabá, Itupiranga, São João do Araguaia e Jacundá, e tinha como objetivo o apoio aos agricultores na produção e comercialização dos produtos. O LASAT era uma instituição ligada a UFPA, que tinha nos seus quadros pesquisadores que realizavam estudos sobre a dinâmica de ocupação da região, e essa relação resultou numa aproximação dos cientistas com os agricultores (MARINHO, 2016; GOMES, 2021).

Dessa forma, o Programa CAT surge a partir de demanda que encontra interlocutores, ou seja, pesquisadores sensíveis às demandas das organizações sindicais que, como advogavam, sem abrir mão dos rigores da ciência, iriam atuar como mediadores, visando a propiciar consistência a um projeto de desenvolvimento regional em que os pequenos agricultores estivessem contemplados. Nessa perspectiva, é importante ressaltar também que a demanda desses agricultores da região de Marabá era entendida como algo legítimo por esses pesquisadores, e que todo o processo de construção do Programa se daria a partir do diálogo com os sindicalistas (ALMEIDA, 2011, p.86)

O CAT foi criado com o objetivo de fortalecimento e estabilização da agricultura familiar como forma de consolidar um novo campesinato na fronteira amazônica, buscando ainda contribuir com a discussão da conservação ambiental e do desenvolvimento rural e sustentável, ou seja, o programa tinha características de ensino, pesquisa e extensão, Almeida (2011, p. 85) pontua que:

o CAT se insere, em âmbito nacional e regional, num movimento ascendente, embora pouco valorizado, de organização e comercialização da produção. A preocupação, nessa época, era a de empreender políticas duradouras que respondessem estrategicamente às necessidades básicas da categoria socioeconômica, como a implementação e a viabilidade da pequena produção, comercialização e emprego de novas tecnologias.

⁴³O primeiro *Campus* da UFPA que se instalou no sul e sudeste paraense, iniciou suas atividades em 1986.

À medida que esses territórios são organizados pelos trabalhadores rurais, as demandas do processo de ocupação, produção, comercialização e educação da classe camponesa vão surgindo. Essa relação da comunidade acadêmica, resultado do processo de interiorização da universidade, juntamente com o movimento social organizado vai influenciar na estruturação das diretrizes proposta para o CAT. Assim sendo, a articulação dessas propostas vai desembocar na implantação da pedagogia da alternância⁴⁴ no sudeste paraense, influenciadas principalmente pela:

[...] a matriz do movimento social, a matriz acadêmica e a matriz da cooperação franco-brasileira. O objetivo comum entre elas estava em discutir e oferecer oportunidades para o futuro dos jovens do meio rural e, conseqüentemente, discutir e propor alternativas para o futuro da agricultura familiar (RIBEIRO; SOLIDADE; SANTINGO, 2003, p. 2).

A organização de ensino através da pedagogia da alternância teve suas primeiras experiências na Amazônia Paraense a partir da década de 1990 com a criação das primeiras Escola Família Agrícola (EFA). A primeira EFA instalada foi no município de Afuá, região da Ilha do Marajó em 1992. Outros projetos pioneiros voltados a educação da classe camponesa foi a Casa Familiar Rural (CFR) de Medicilândia, região Oeste/Transamazônica, fundada em 1995. No sudeste paraense, a EFA de Marabá iniciou suas atividades em 1996. Entretanto, cabe ressaltar que considerando as especificidades de cada região, no sudeste paraense a EFA teve como inspiração a proposta política-pedagógica de Educação do Campo, enquanto na região do Oeste/Transamazônica foi a CFR (MARINHO, 2016; SANTOS, 2019).

As primeiras discussões em torno da criação da EFA de Marabá tiveram como marco inicial no I Encontro de Jovens Camponeses, que foi realizado em outubro de 1993 e organizado pela FATA dentro das discussões educacionais no âmbito do CAT. A ideia da criação de uma Escola Agrícola que atendesse aos filhos dos trabalhadores do campo foi discutida nesse encontro. No evento foi apresentado a experiência da França com a EFA, que teve início em 1935. No Brasil, as primeiras experiências se deram em 1968. Esse evento deu-se início as primeiras discussões em torno das discussões da educação do campo na região (SANTOS, 2019).

⁴⁴ Segundo o MEC, a alternância pedagógica é uma organização de ensino que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivência em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar, tendo períodos de alternância entre o tempo-escola e tempo-comunidade. (MEC, acesso em abril de 2021).

Em 18 de março de 1996, a EFA de Marabá iniciou suas atividades através da pedagogia da alternância com uma turma de 22 jovens assentados da região. Essa turma finalizou o seu curso em dezembro de 1999 com 13 alunos concluintes. Essas primeiras experiências tiveram início com turmas do Ensino Fundamental maior (5ª a 8ª série) e com turmas do Ensino Médio, no período de 2003 a 2009 (SILVA, 2010). Acerca do funcionamento da EFA, Gomes (2021, p.135) descreve os principais desafios encontrados naquele período:

Assim que se estrutura a educação do campo na região Sudeste do Pará, que se fortalece com a organização dos movimentos sociais do campo, sendo uma grande conquista dela a EFA de Marabá, criada em 1996, com oferta de ensino fundamental, tendo na primeira turma 22 alunos, essa formação envolveu diversos sindicatos vinculados à FATA. Essa foi a primeira turma de alternância pedagógica que, posteriormente, se expandiu. Vários foram os desafios no processo de implantação da formação dos jovens, principalmente no acompanhamento do Tempo Comunidade, por falta de transporte, por dificuldades em manter educadores no quadro permanente. Fui uma das primeiras educadoras da EFA no ensino fundamental. Vivenciei os problemas que até então haviam como falta de infraestrutura adequada, alimentação e transporte. Um dos problemas foi a falta de acompanhamento no Tempo Comunidade. No início, a FATA não atendia às demandas da EFA, eram espaços separados de atuação. A criação da EFA proporcionou a implantação de turma em regime de alternância pedagógica e abriu o debate em torno da educação vinculada ao trabalho, mas não, contudo, o debate elaborado e sistematizado de educação do campo. Esse percurso histórico abriu caminho para reflexões sobre a educação desenvolvida na zona rural. Discussão que abrangeu desde a formação à infraestrutura, já que, na época, a maioria das escolas é de pau a pique, coberta de palha, com assentos compostos por toras de madeira, outras com restos de carteiras, quadros e materiais oriundos das escolas urbanas. O debate em torno da educação desenvolvida no meio rural se expande com objetivo de construir uma formação na perspectiva de valorizar a vida no campo.

Portanto, é com essa trajetória de relação da Universidade, juntamente com os movimentos sociais e sindicais do campo e assentados da região do sudeste paraense, na troca de experiências da comunidade acadêmica através dos colegiados dos seus cursos e laboratórios de pesquisa e o protagonismo da organização dos povos do campo proporcionou a construção e o debate em torno do “Movimento por uma Educação do Campo”.

Essas experiências propiciaram avanços importantes no diálogo das ciências agrárias com a pedagogia, tanto do ponto de vista dos saberes acadêmicos da própria Universidade, como também com o acúmulo de experiências pedagógicas desenvolvidas nacionalmente pelo MST, pelo Movimento Sindical e pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e possibilitaram a materialização da matriz da Educação do Campo, mesmo que de uma forma piloto, incluindo a formação profissional e tecnológica voltada para os jovens agricultores. Com isso, a luta política das organizações do campo ganhou mais força, abrindo a possibilidade de um diálogo concreto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). (PPP – IFPA - CRMB, 2010, p. 16)

No ano de 2001, foi realizada a 1ª Conferência Regional de Educação do Campo, evento que reuniu os movimentos sociais e governamentais e as discussões se deram em torno das experiências pedagógicas já desenvolvidas na região, bem como o desafio de ampliação das EFAs no sudeste Paraense, e a criação do Ensino Médio Profissionalizante (atualmente Médio Integrado). Dessas discussões resultaram na criação do primeiro curso Ensino Médio Profissionalizante no período entre 2003 e 2006. O curso foi implantado com a parceria da FETAGRI, UFPA (grupos de docentes-pesquisadores do colegiado de pedagogia e colegiado de agronomia) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁴⁵). O curso tinha o objetivo de garantir a formação para os egressos do Ensino Fundamental da EFA e jovens de comunidades rurais do sudeste paraense (SILVA, 2010; MARINHO, 2016).

A questão fundamental para esta construção foi o acúmulo existente na região com o programa PRONERA, pois desde o ano de 1999 a Universidade Federal do Pará em parceria com os movimentos sociais do campo vem desenvolvendo experiências de educação em Alfabetização, formações iniciais e Magistério em parceria com a FETAGRI e o MST, em 2004 o Curso de Agronomia e em 2005 Letras em parceria com o MST e no ano de 2006 o curso de Pedagogia do Campo em parceria com a FETAGRI. (MARINHO, 2016, p. 137)

Essa capacidade de articulação entre organizações sociais (MST, FETAGRI, CPT) e a academia (UFPA, LASAT) as discussões se aprofundaram em torno da criação da Escola Agrotécnica de Marabá na organização de ensino baseado na perspectiva da pedagogia da Alternância, já que era uma demanda dos movimentos sociais da região. Nesse sentido, existia naquele momento a experiência da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (atualmente IFPA *Campus* Castanhal), essa singularidade possibilitou uma aproximação entre instituições.

Naquele primeiro momento, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal ficou responsável pelo processo de certificação e validação do curso de Ensino Médio Profissionalizante ofertado pela EFA de Marabá. O curso foi estruturado levando em consideração a articulação entre a educação básica e ensino profissional, fortemente calcado na alternância pedagógica e na concepção de educação popular. Entretanto ao analisar os relatórios de atividades do curso, percebeu-se que os conceitos e concepções de educação do campo e agroecologia eram temas em construção e que necessitavam de mais diálogos e debates (MARINHO, 2016).

⁴⁵ Programa criado em 1998, a partir da luta histórica dos trabalhadores com o objetivo de ampliar o acesso à educação nas áreas de reforma agrária. Trata-se de uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo INCRA

Essa experiência possibilitou naquele momento um espaço permanente de discussão em torno da educação do campo, esse processo deu origem em 2005, a partir da 2ª Conferência Regional de Educação do Campo a criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC). Acerca da criação do FREC, Gomes (2021, p. 136) descreve que:

É forte a atuação do FREC na região. Ele foi criado em maio de 2005 a partir da II Conferência de Educação do Campo por meio da articulação dos movimentos sociais, Universidades e representantes das secretarias municipais de educação da região. O fórum existe enquanto rede e, de acordo com seus registros históricos, busca integrar diversos sujeitos pelas políticas de educação do campo numa perspectiva de articular o ensino-pesquisa desenvolvimento sustentável a partir das especificidades: a) a necessidade da afirmação de uma compreensão crítica sobre o campo e de sua inclusão em um projeto de desenvolvimento regional e nacional; b) a busca de definição e consolidação de uma política educacional do campo; e c) a possibilidade de (re)organização dos processos pedagógicos e da escola na perspectiva do atendimento às demandas e culturas dos povos do campo.

Esse espaço de interlocução foi formado por um coletivo de intuições ligadas a movimentos e organizações sociais e sindicais de povos tradicionais e camponeses que lutavam pela educação e pela reforma agrária no sudeste paraense. Assis, Oliveira e Halmenschlager (2013, p. 247) descrevem atuação do FREC:

[...] tal Fórum passou a ser a expressão regional do movimento nacional e estadual, proponente e reivindicador de políticas públicas específicas para a educação da população do campo. As principais ações do Fórum atualmente são: realização de conferências com o intuito de recolher demandas e propostas para a construção do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará; implantação de um curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo e participação no processo de construção do plano pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Marabá. Compõem o Fórum: Universidade Federal do Pará (UFPA), Movimento dos Sem-Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura, regional sudeste do Pará (Fetagri-sudeste), Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (Fata)/Escola Família Agrícola (EFA), Cooperativa de Prestação de Serviços (Copserviços), Laboratório Socio agrônomico do Tocantins (Lasat), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Estado do Pará-Marabá (Sintepp/Marabá), Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas (Semed/Parauapebas).

Esse forte coletivo de instituições possibilitaram uma maior articulação e unificação da luta dos movimentos e organizações sociais em busca de políticas públicas voltados especialmente para a agricultura familiar, como também da educação do campo. Esse debate acompanhou as discussões em âmbito nacional do movimento “por uma educação do campo”. Tal movimento ganha força dentro do MEC que cria a Coordenação Geral de Educação do Campo, essa medida resulta numa série de legislações e programas que fortalecem a educação em áreas e contextos rurais.

Podemos visualizar que essas alianças possibilitaram a conquista de vários territórios em várias frentes como por exemplo no âmbito educacional, com oferta de cursos organizados para atender a realidade agrária. Para Miranda (2017, p. 33), esses instrumentos “fizeram com que os movimentos sociais e sindicais se apropriassem da argumentação jurídico-científica para fazer frente aos representantes da classe dominante, produzindo alterações concretas no espaço agrário em termos educacionais”.

As lideranças do MST, principalmente do setor de educação tinha fortes ligações com a bancada petista paraense no Congresso Nacional. Dentro da fase I⁴⁶ de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a forte mobilização e organização dos movimentos e organizações sociais pela luta da reforma agrária no sudeste paraense conseguiram a implantação de um *campus* na região sudeste paraense, sendo denominado Escola Agrotécnica Federal de Marabá, criada pela Lei nº 11.534 sancionada pelo presidente Lula em 25 de outubro de 2007.

A luta pela terra envolveu, sempre, necessidades por políticas públicas de apoio a produção e de garantia dos direitos de cidadania dentre eles, o direito à educação básica e técnico-profissionalizante das famílias camponesas. Dessas demandas, foram emergindo experiências de educação formal ou informal das famílias camponesas, coordenadas tanto por instituições estatais como pelos próprios sujeitos do campo, através de suas organizações sociais e sindicais e por entidades de apoio. Por isso, a constituição da primeira escola federal tendo como referência metodológica a Pedagogia da Alternância, representa uma tentativa de assegurar o direito à escola aos povos do campo que atenda suas demandas e considere seus saberes e culturas no processo formativo. Para além da construção de prédios, ampliação de vagas, ofertas de cursos em diversos níveis e valorização docente, o desafio é o de construir uma proposta pedagógica e curricular que atenda a concepção da educação do campo e dentro de princípios agroecológicos regionais. (PPP – IFPA- CRMB, 2010, p. 16)

A primeira pauta dos movimentos sociais e sindicais era pela Escola Agrotécnica. Houve muitas articulações políticas com deputados, como por exemplo o Zé Geraldo do PT. A bancada do PT estava junto em Brasília lutando pelas Escolas Agrotécnicas de todo o país, e nós do Pará fomos contemplados com uma unidade. Os movimentos sociais compraram essa briga e foram para luta para reivindicar a educação e a vinda da Escola Agrotécnica. Em seguida se transformou em Instituto Federal e foi melhor

⁴⁶Na primeira fase do plano de expansão, o projeto contemplou a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais nas capitais dos Estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Brasília e do município de Canoas no Rio Grande do Sul e de 3 (três) escolas agrotécnicas federais nos municípios de Marabá - PA, Nova Andradina – MS e São Raimundo das Mangabeiras – MA. Foram implantados 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica. Acesso abril de 2021, através do portal: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>

ainda. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

A Escola Agrotécnica Federal de Marabá, iniciou suas atividades em um imóvel alugado no município de Marabá. Seguidamente houveram disputas tanto políticas como ideológicas em torno da localização geográfica de estabelecimento da construção do espaço físico do *campus*, como também da proposta pedagógica a ser seguido. Acerca dessa discussão Miranda (2017, p. 334) descreve:

É no bojo desse debate e das lutas em torno da educação do campo que se constitui a disputa pelo *Campus* Rural de Marabá do IFPA no âmbito territorial, pois ele envolve o conflito geográfico de sua posição político-educacional. De um lado, existia a proposta dos movimentos sociais e sindicais a respeito de onde seria a construção da instituição e do projeto educacional, que reforçaria a luta pela terra assim como a permanência nela de outra matriz produtiva, pautada na agroecologia. Do lado oposto existia a discussão do agronegócio com o intuito de ceder um espaço para o desenvolvimento das atividades, o que implicaria ingerência sobre os cursos e demandas do IFPA.

Esse processo de forças conservadoras e contra-hegemônicas se acirraram pela disputa do local de instalação, de um lado a FETAGRI desejava que a EFA de Marabá se transformasse na Escola Agrotécnica, nessa conjuntura, o espaço físico que a EFA ocupava necessitaria ser comprada pela União, algo que governo entendia que não poderia ser realizado, tanto por que o território era uma área pública federal, como também a criação da Escola Agrotécnica não dispunha de orçamento para aquisição de terreno, somente para construção da estrutura física.

A disputa pela construção da estrutura física do prédio foi uma novela. Era um fórum de entidades muito grande, e não sei por qual motivo, houve a presença de um empresário de Marabá, tem coisas que acontecem que a gente nem sabe. Era um grande empresário e ele se relacionava muito bem com todo mundo, todos os movimentos, todas as entidades. E nem sei como ele entrou, nem me pergunte, eu sei que ele estava ajudando a debater também a construção da escola. Veio as discussões onde construir, foram tantas lutas pela vinda, que o fórum das entidades não tinha pensado pelo espaço físico. O empresário disse que se não tivesse local, ele iria construir dentro da fazenda dele, ele dava o espaço. Como nós estávamos acampados e já tínhamos dividido os lotes tudinho, a área já estava demarcada para ficar a reserva, para um espaço que não era lote de agricultor, foi onde caiu a ficha. Fomos para os debates e dissemos, nós temos área, nós estamos com quase 10 mil hectares de terra separado. Não podemos deixar uma Instituição Federal conseguida por muita luta cair dentro de uma fazenda. Foi onde que entendemos que a gente estava com a terra na mão. A gente cedeu a área. Como houve a vinda do IFPA e havia uma necessidade de ter a área para construir a escola, nós discutimos e fizemos a doação da área para o IFPA, não teve coisa melhor. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Acerca do relato acima, os fazendeiros ligados ao agronegócio desejavam que o *campus* fosse instalado nos limites da fazenda do Grupo Revemar. Havia uma outra proposta do agronegócio e empresas de mineração para que fosse instalado dentro do Distrito Industrial de Marabá, local onde estão instaladas as siderúrgicas. Havia uma disputa pelo território de localização da nova Escola Agrotécnica Federal, ou seja, as classes dominantes queriam ter o controle da educação dos filhos da classe trabalhadora de camponeses.

Naquela ocasião, o Assentamento 26 de Março acabava de ser criado sob a organização do MST, e estavam no processo de discussão dos espaços coletivos e sorteio de distribuição dos lotes. Dentro desses espaços um local de formação para a classe trabalhadora do campo foi reservado. Nessa conjuntura de disputa de local de instalação, foi oferecido pelas famílias assentadas essa área reservada dentro do assentamento para a construção da estrutura física da Escola Agrotécnica Federal de Marabá. Essa última proposta foi a vencedora, e em 2009 iniciou a construção no território doado pelos assentados, e em 18 de dezembro de 2010 as instalações foram inauguradas (MIRANDA, 2017). Em relação as disputas do espaço físico e assédio em torno dessa conquista, Gomes (2021, p. 147) relata:

A implantação dessa instituição colocou em pauta a formação do jovem a partir das experiências em curso na região Sudeste do Pará, experiências baseadas na alternância pedagógica e em princípios da agroecologia, visando contribuir com o “desenvolvimento” do campo na região, a exemplo das Escolas Familiares Rurais. Essa implantação gerou conflito com os projetos de campo em desenvolvimento como a expansão da mineração, da pecuária e do monocultivo da soja cujo crescimento tem sido gradativo no estado. Realizar a formação de jovens a partir de uma matriz curricular capaz de se contrapor aos grandes projetos econômicos do agronegócio provocou a classe dominante, os grandes proprietários de terra e as grandes empresas. Por mais que a instituição seja espaço de formação, gerou preocupação e discórdia.

Após a definição do local de localização da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, outro embate travado se deu em torno da proposta pedagógica, mais especificamente da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Os movimentos sociais e sindicais conseguiram levar essa demanda para dentro da FREC. A construção do referido documento foi realizada sob a contribuição desse coletivo de instituições que compunham a expressão do movimento de educação do campo no sudeste paraense, dentre os quais estavam a UFPA, MST, FETAGRI, FETRAF, CPT, FATA, Sintepp – Marabá, entre outros (MIRANDA, 2017). Acerca da construção do PPP Gomes (2021, p. 156), descreve:

Outro momento importante na criação do IFPA-CRMB pelas parcerias foi a construção do PPP, considerado o primeiro desafio que foi coordenado pelo FREC em conjunto com representantes de todos os movimentos sociais do campo. O debate

coletivo definiu a missão, a filosofia, a concepção de educação e a alternância pedagógica na oferta de todos os cursos do IFPA-CRMB. A construção do PPP foi um momento rico, em que reflexões e debates resultaram na sistematização de documento feito coletivamente. No entanto, reformulações, reflexões e avaliações sofreram modificações e a participação da sociedade civil se fragiliza no percurso da instituição. São várias as transformações do IFPA-CRMB nos anos de criação, porém os representantes dos movimentos sociais consideram essa instituição de ensino importante para as famílias, especialmente para os jovens das comunidades rurais

Considerando a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica implementada durante o governo Lula (2002-2010), em 29 de dezembro de 2008, é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, sob a égide da Lei nº 11892, mediante a integração do CEFET – PA e das Escolas Agrotécnicas de Marabá e Castanhal. A partir de então, passou a ser denominado IFPA - CRMB, sendo considerado a primeira unidade da Rede Federal EPT que se organiza na alternância pedagógica. A sede do *campus* está localizada no interior do Assentamento 26 de Março, a 25 km do município de Marabá, na PA-150, sentido Eldorado dos Carajás, numa área de 354 hectares.

Essa escola é resultado de lutas, da mobilização dos movimentos sociais. A escola é um desdobramento do processo de ocupação desse espaço agrário, que muitas vezes foi um processo conflituoso e violento. A primeira demanda era da criação dos assentamentos, era a luta pela terra, então o movimento social organizado lutava pela a terra. A partir do final da década de 1990, quando as famílias começam a ocupar essa região, salvo engano, a partir de 1985 no sul do Pará, com o sindicato dos trabalhadores rurais, aqui no sudeste do Pará, mais a partir da década de 1990. Quando as famílias passam a ocupar a terra, passa a surgir uma nova demanda, que é uma demanda pela permanência na terra, que passa pela educação de uma oferta de ensino agrícola, diferenciada, que fosse adaptada as diferentes realidades, tanto sociocultural, como agroambiental. (William Bruno Silva Araujo, Diretor de Ensino do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 23 de março de 2022, grifo nosso)

A oferta da primeira turma ocorreu pelo PRONERA, conforme aponta Gomes (2021, p. 173):

A primeira turma foi ofertada pelo PRONERA em parceria INCRA/IFPACRMB/MST/FETAGRI para 90 jovens de diversas áreas de acampamentos e assentamentos da região. O processo de seleção, a organização da matriz curricular e a execução do curso tiveram a participação direta dos movimentos sociais do campo na coordenação pedagógica e basearam-se na experiência do curso realizado pela EFA e foi parâmetro para organização e (re)organização das demais turmas do *campus* pela reformulação do PPP e do PPC.

Figura 7. Vista aérea do IFPA - *Campus Rural de Marabá*



Fonte: Sky Lira Imagens Aéreas, 2017

A história de criação do Assentamento 26 de Março e a trajetória pela conquista de um *campus* da Rede Federal EPT se cruzam, pois ambos refletem a luta e atuação efetiva dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito a terra e a educação, e são símbolos das conquistas dos mais de trinta anos de luta pela reforma agrária e pelo direito educacional aos camponeses no sudeste paraense.

Essa região tem uma diversidade de solos, diversidade de cobertura vegetal, tem pessoas que foram assentadas em áreas de fazendas, então 100% da sua terra é de pastagem. Essa diversidade de situações, tem pessoas que estão em áreas de pastagem, outras em área alterada, área que é de floresta ainda. **Então surge essa demanda de como as famílias, vão gerenciar esses territórios diversos para produzir a sua existência.** Então essa escola foi demandada por essas famílias, por esse movimento social organizado. Primeira experiência através da EFA – Escola Família Agrícola, que inspirou e influenciou muito os nossos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico do *Campus*. Então, nossos documentos norteadores são herança do acúmulo da escola agrícola de Marabá. A escola ainda continua em funcionamento. Então se você olhar para nossos documentos institucionais, tantos os PCC's dos cursos quanto o PPP da instituição ele herda muito dos centros de formação por alternância, especialmente da EFA que nós temos aqui em Marabá, como referência. Então nós tivemos uma forte participação do Fórum Regional de Educação do Campo, antiga UFPA, que atualmente hoje é UNIFESSPA, com o MST, a Comissão Pastoral da Terra. Teve uma forte presença desses espaços que desembocou no *Campus Rural de Marabá*. A importância da instituição nesse território é nesse sentido de garantir, de assegurar uma educação pública, gratuita, de qualidade, e sobretudo diferenciada a essas populações demandantes, prioritariamente, as populações do campo. (William Bruno Silva Araujo, Diretor de Ensino do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 23 de março de 2022, grifo nosso)

Esse processo de conjuntura político-agrário-educacional nesse território teve um grande marco, no dia de lançamento da pedra fundamental de construção das instalações físicas do IFPA-CRMB os assentados conquistavam judicialmente a desapropriação da área, depois de quase 10 anos de acampamento. Para Marinho (2016, p. 144-145), o histórico da caminhada de lutas dos movimentos sociais e sindicais, como também da Universidade contribuíram para a identidade do *campus*, como apontado:

Nesse contexto de materialização de experiências da educação do campo e do debate da agroecologia é que a escola Agrotécnica Federal de Marabá (atual *Campus Rural de Marabá*) foi criado aglutinando o acúmulo de experiências dos projetos e das ações educacionais dos movimentos sociais do campo e profissionais das instituições de ensino superior e assistência técnica, o que possibilitou a criação de uma instituição de ensino pública fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica. Neste sentido, este processo marcou uma nova fase da educação do campo na região, ou seja, o momento de institucionalização das propostas de educação do campo.

A constituição de assentamentos de Reforma Agrária na região sudeste paraense fez surgir essa demanda por uma Escola Profissional que atendesse os anseios da classe trabalhadora de camponeses. Esse processo de disputa se deu tanto no físico, que é a conquista da terra, como também no campo educacional. Para compreender esse movimento da realidade concreta, sistematizamos os principais marcos da luta pela terra e pela educação do/no campo no sudeste da Amazônia Paraense, conforme quadro a seguir:

Quadro 5. Marcos da luta pela terra e pela educação do/no campo no Sudeste Paraense, 1987-2017

MARCO	ANO
Criação de 06 Projeto de Assentamento (PA), sendo o primeiro oficialmente no sudeste paraense no município de São João do Araguaia, PA Araras.	1987
Criação do Centro Agro Ambiental do Tocantins (CAT)	1988
Criação de 17 PA de reforma agrária	1988
Criação do PA Boca Cardoso em Eldorado dos Carajás	1989
Criação de 06 PA de reforma agrária	1991
Criação de 10 PA de reforma agrária	1992
Criação de 9 PA de reforma agrária	1993
Criação do PA Apertar da Hora em Conceição do Araguaia	1994
Criação de 14 PA de reforma agrária	1995
Criação de 24 PA de reforma agrária	1996
Massacre de Eldorado dos Carajás, assassinato de 19 trabalhadores rurais sem-terra	1996
Criação da Escola Família Agrícola de Marabá	1996

Criação de 32 PA de reforma agrária	1997
Criação de 56 PA de reforma agrária	1998
Início da Licenciatura em Ciências Agrárias na UFPA	1999
Criação de 92 PA de reforma agrária	1999
Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Alfabetização de Agricultores (PRONERA parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	1999-2001
Projeto de Escolarização de Monitores para Elevação de Escolaridade 5ª a 8ª séries (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	1999-2001
Criação de 79 PA de reforma agrária	2000
Projeto de Formação de Professores com Curso de Ensino Médio Magistério (PRONERA parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	2001-2004
I Conferência Regional de Educação do Campo	2001
Reconhecimento por parte do MEC da primeira escola dentro de uma área de acampamento – Escola Marighela	2001
Criação de 43 PA de reforma agrária	2001
Criação de 16 PA de reforma agrária	2002
Criação de 35 PA de reforma agrária	2003
Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Elevação de Escolaridade Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EFA)	2003-2006
Projeto de formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com duas turmas (PRONERA-EFA)	2003-2007 e 2005-2009
Criação de 21 PA de reforma agrária	2004
Projeto de Curso de Graduação em Agronomia (PRONERA-parceria INCRA/UFPA/MST)	2004-2008
Projeto Saberes da Terra (UFPA/IFPA/MUNICÍPIO/ESTADO)	2005
Criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará	2005
II Conferência Regional da Educação do Campo	2005
Criação de 53 PA de reforma agrária	2005
Projeto de Curso de Graduação em Pedagogia do Campo (PRONERA-parceria INCRA/UFPA/FETAGRI)	2005-2011
Projeto de Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo - Residência Agrária (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST)	2005-2007, 2011-2012, 2013-2015
Criação de 23 PA de reforma agrária	2006
Criação de 08 PA de reforma agrária	2007
III Conferência Regional de Educação do Campo	2007
Criação do PA 26 de Março em Marabá	2008
Criação do IFPA-Campus Rural de Marabá	2008
Criação de 11 PA de reforma agrária	2009
IV Conferência Regional de Educação do Campo	2009
Criação do Curso Regular de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA	2009
Projeto PROCAMPO- Licenciatura em Educação do Campo- IFPA/CRMB	2009-2014
Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia- “Sabres da Terra” (UFPA/SEMED/FREC)	2009
Criação de 06 PA de reforma agrária	2010
V Conferência Regional de Educação do Campo	2011

Criação do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio para Populações Indígenas- IFPA-CRMB	2011
Criação de 04 PA de reforma agrária	2011
Criação do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) – UFPA <i>Campus</i> Marabá	2012
Criação de 04 PA de reforma agrária	2012
Criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2013
Criação de 05 PA de reforma agrária	2013
Reativação da Escola Família Agrícola de Marabá	2014
Criação de 03 PA de reforma agrária	2014
Criação dos Polos do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	2015
Criação de 07 PA de reforma agrária	2015
Criação de 06 PA de reforma agrária	2016
Projeto de Curso de Graduação em Direito (PRONERA- parceria INCRA/UNIFESSPA/MST)	2016
Criação do curso regular da Licenciatura em Educação do Campo e do Curso Tecnólogo em Agroecologia do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	2017

Fonte: Painel de Assentamentos/INCRA (1987-2017) e Gomes (2021). Sistematização: O autor

O IFPA-CRMB está fundamentado em concepções de matriz pedagógicas e educacionais contra-hegemônicas: como a educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica. As falas a seguir evidenciam a importância do IFPA para a classe trabalhadora camponesa do sudeste paraense.

Então a instituição se baseia com as normas legais de hoje, da educação do campo, da própria constituição da pedagogia da alternância, de oferecer essa pedagogia diferenciada, buscando atender essas diferentes realidades. **Então, o nosso papel é esse, fazer o que a escola comum não faz.** Aqui tem cursos que são voltados determinados públicos, temos curso de agropecuária que é prioritariamente para o campo, mas nós temos cursos, como por exemplo de magistério indígena, que é um curso específico para um público, de uma determinada aldeia, de um determinado povo. Então, não é curso que vai receber um indígena por uma cota, é curso pensado, estruturado, com diálogo com a comunidade para o indígena, um público específico, esse é o nosso diferencial, trabalhar com as populações do campo. (William Bruno Silva Araújo, Diretor de Ensino do IFPA-CRMB. Entrevista cedida em 23 de março de 2022, grifo nosso)

Ter o IFPA no nosso território é uma grande conquista dos trabalhadores rurais da região. Ter essa obra dentro do Assentamento é símbolo de que a nossa luta não foi em vão. Lutamos pela terra e lutamos pelo IFPA *Campus* Rural de Marabá (...) O nosso impacto foi de coisa boa, que foi resultado da nossa luta, empenho dos trabalhadores rurais, das entidades que lutaram por essa obra. Nós do movimento dos assentados estamos todo dia lutando pelo IFPA, mesmo não sendo servidores de lá de dentro, nós temos essa instituição como nossa. Essa é nossa luta para manter o Instituto, para que os nossos filhos tenham direito a educação. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022, grifo nosso)

A organização dos trabalhadores do campo (re)configurou o espaço agrário e educacional do campo no sudeste paraense. As tensões e disputas em um território impactado historicamente pela mineração, pela expansão da pecuária e atualmente do agronegócio desafia o IFPA-CRMB a continuar a serviço da classe trabalhadora do campo com vistas a transformação social.

2.9 A EPT no campo: A produção científica em teses e dissertações

Visando identificar o panorama, tendências e lacunas da EPT no campo na área acadêmica realizamos um levantamento das produções científicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos os seguintes termos/descriptores de busca: “Educação Profissional e Tecnológica no campo”; “Educação do/no Campo e formação profissional”. Esclarecemos que, nesse processo de seleção de trabalhos publicados, fizemos opção por um recorte de pesquisa que tivesse interface com a formação profissional integrada/articulada aos sujeitos do campo e contemplasse os assentados da Reforma Agrária, agricultores familiares e trabalhadores rurais do campo. Não se trata, portanto de invisibilizar/silenciar outras populações como público-alvo da educação do/no campo (indígenas, quilombolas, caiçaras e/ou ribeirinhos), mas por uma questão tão somente de recorte de pesquisa.

Seguindo esses critérios de seleção, os achados nos indicaram cinco teses (LIMA, 2019; CARVALHO, 2018; LOTTERMAN, 2017; SANTOS, 2016; SILVA, 2016) e quatorze dissertações (MIRANDA, 2019; SANTOS, 2018; SOBRINHO, 2018; MEDEIRO, 2017; SALOMÃO, 2017; SILVA, 2017; BATISTA, 2016; BRITO, 2016; DOURADO, 2015; MARINHO, 2015; LINS, 2013; OLIVEIRA, 2013; VITÓRIA, 2011; FILHO, 2011) que dialogam de alguma forma, a articulação da Educação Profissional e a Educação do/no Campo.

Diante dessa busca no campo científico, elaboramos o quadro 6 que nos apresentam esse mapeamento das produções acadêmicas que tratam da Educação Profissional no Campo.

Quadro 6. Teses e Dissertações que abordam Educação Profissional no Campo

Autor	Natureza/Título	Instituição/ Programa	Ano de defesa
LIMA, Aparecida do Carmo.	Tese A política de formação técnica profissional agroecológica em nível médio: a experiência do MST/PR com o Pronera	UEM ⁴⁷ Programa de Pós Graduação em Educação	2019
CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira.	Tese O Trabalho como princípio educativo na organização do trabalho pedagógico de uma escola de Educação Profissional do Campo: aproximações e desafios.	UNB ⁴⁸ Programa de Pós Graduação em Educação	2018
LOTTERMAN, Osmar	Tese Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário	INJUI ⁴⁹ Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências	2017
SANTOS, Clarice Aparecida dos.	Tese Pronera, Educação Técnico-Profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses	UERJ ⁵⁰ Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana	2016
SILVA, Maria Madalena da	Tese A Formação do Técnico em Agropecuária frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro: um olhar sobre o IFCE – <i>Campus</i> Iguatu na busca pela (res)significação do ensino agrícola	UNESP ⁵¹ Programa de Pós Graduação em Educação	2016
MIRANDA, Análie Francine Matias.	Dissertação Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no <i>Campus</i> Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	USP ⁵² Programa de Pós Graduação em Educação	2019

⁴⁷ Universidade Estadual de Maringá

⁴⁸ Universidade de Brasília

⁴⁹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro

⁵⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

⁵¹ Universidade Estadual Paulista

⁵² Universidade de São Paulo

SANTOS, José Ronaldo Silva dos.	Dissertação A Educação Profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada	UESB ⁵³ Programa de Pós Graduação em Ensino	2018
SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento.	Dissertação Da Educação Profissional ao Mundo do Trabalho: Trajetória dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFPA/ <i>Campus</i> Rural de Marabá	IFPA Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agropecuários	2018
MEDEIRO, Inã Candido de	Dissertação A Formação Profissional proposta pelo SERTA: construindo o futuro dos jovens no campo	UFPE ⁵⁴ Programa de Pós Graduação em Sociologia	2017
SALOMÃO, Elaine Pires	Dissertação A Educação dos Trabalhadores do Campo no IFRS – <i>Campus</i> Sertão: do escrito ao realizado	Universidade de Passo Fundo Programa de Pós Graduação em Educação	2017
SILVA, Nelson Crispim da.	Dissertação A Educação Profissional do Campo: A Experiência do CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz - BA	UFRB ⁵⁵ Programa de Pós Graduação em Educação do Campo	2017
BATISTA, Maiara.	Dissertação Por corações e mentes: A configuração do projeto da classe dominante na Educação Profissional da Juventude no Campo: Um estudo acerca da iniciativa PRONATEC Campo/SENAR/CNA	UFJF ⁵⁶ Programa de Pós Graduação em Serviço Social	2016
BRITO, Jaqueline Andrade	Dissertação Vivências e Experiências em Educação e Trabalho: um Estudo de caso sobre Jovens do Campo egressos do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária /PRONATEC Ubaíra-BA (2012-2014)	UFRB Programa de Pós Graduação em Educação do Campo	2016
DOURADO, Tábata Figueiredo	Dissertação Concepções e Práticas de Educação Profissional da FETRAF BA: um	UFRB Programa de Pós Graduação em	2015

⁵³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

⁵⁴ Universidade Federal de Pernambuco

⁵⁵ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

⁵⁶ Universidade Federal de Juiz de Fora

	estudo do PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância	Educação do Campo	
MARINHO, Dalcione Lima.	Dissertação Rompendo as cercas e construindo saberes: a juventude na construção da Educação Profissional do Campo no Sudeste do Pará	IFPA Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agropecuários	2015
LINS, Georgia Oliveira Costa.	Dissertação Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da Juventude camponesa na Refaisa - BA	UEFS ⁵⁷ Programa de Pós Graduação em Educação	2013
OLIVEIRA, Luciane Bittencourt Gomes Batista de	Dissertação A contribuição do conceito de Politecnia para pensar a Educação Profissional do Campo	UNIPLAC ⁵⁸ Programa de Pós Graduação em Educação	2013
VITORIA, Fernando Bilhalva	Dissertação A Educação Profissional no contexto da agricultura familiar em Antonio Prado – RS: instrumento de subordinação capitalista	UFRGS ⁵⁹ Programa de Pós Graduação em Educação	2011
FILHO, Custódio Jovencio Barbosa	Dissertação Entre o campo e a cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato	UFES ⁶⁰ Programa de Pós Graduação em Educação	2011

Fonte: sistematização do autor com base nas plataformas CAPES, BDTD, 2020.

Analisando as produções acadêmicas, todas foram produzidas na última década e das dezenove produções, uma está vinculado ao programa de Pós-Graduação em Sociologia (MEDEIRO, 2017), uma no programa de Pós-Graduação em Serviço Social (BATISTA, 2016), uma no programa de Pós-Graduação em Ensino (SANTOS, 2018), duas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agropecuários (SOBRINHO, 2018; MARINHO, 2015), três no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (NELSON, 2017; BRITO, 2016 e DOURADO, 2015), ao passo que as demais produções estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação.

⁵⁷ Universidade Estadual de Feira de Santana

⁵⁸ Universidade do Planalto Catarinense

⁵⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁶⁰ Universidade Federal do Espírito Santo

Quanto a caracterização do lócus das pesquisas de experiências da Educação Profissional no Campo: duas são retratadas na Rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) (LINS, 2013; VITÓRIA, 2011); duas abordam a parceria entre Prefeitura e Institutos Federais (BRITO, 2016; VITÓRIA, 2011); três registram como Escolas Profissionais Estaduais do Campo (CARVALHO, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2017), e seis caracterizam experiências desenvolvidas em Institutos Federais (MIRANDA, 2019; SOBRINHO, 2018; SALOMÃO, 2017; SILVA, 2016; MARINHO, 2015; OLIVEIRA, 2013). Isto evidencia que a política de expansão de interiorização da Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica ocorrida nos últimos anos tem articulado políticas públicas educacionais juntamente as populações do campo e ao interesse que as mesmas suscitam nas discussões e debates em torno da Educação do/no Campo. Ao passo que seis dessas pesquisas discutem essas experiências realizadas em assentamentos (MIRANDA, 2019; CARVALHO, 2018; SANTOS, 2018; SOBRINHO, 2018; SANTOS, 2016).

Em relação as perspectivas teóricas adotadas nas pesquisas, a maioria predominante aborda o materialismo histórico-dialético (MIRANDA, 2019; CARVALHO, 2018; LOTTERMAN, 2017; SANTOS, 2018; SOBRINHO, 2018; SANTOS, 2016; BATISTA, 2016; DOURADO, 2015; MARINHO, 2015; LINS, 2013, OLIVEIRA, 2013; VITÓRIA, 2011), e três abordam a partir de categorias analíticas discutidas a partir de outros arcabouços teóricos (MEDEIRO, 2017; SALOMÃO, 2017; SILVA, 2017).

Essas produções acadêmicas da Educação Profissional no Campo abordam diferentes níveis e programas desenvolvidos por essa modalidade de ensino: três caracterizam essa relação com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA⁶¹) (CARVALHO, 2018; SANTOS, 2018; DOURADO, 2015); quatro com experiências realizadas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC⁶²) (LOTTERMAN, 2017; SANTOS, 2016; BATISTA, 2016; BRITO, 2016); e seis abordam essa experiência no Ensino Médio Integrado (CARVALHO, 2018; SALOMÃO, 2017; SILVA, 2016; MARINHO, 2015; LINS, 2013).

⁶¹ O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Acesso em 12 de janeiro de 2021, através do portal: <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

⁶² Instituído por meio da Lei nº 12.513, em 26 de dezembro de 2011. Este programa é um conjunto de ações que visam ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. Teve como meta qualificar oito milhões de brasileiros até 2014, criação de mais de 200 novas escolas técnicas federais, intensificando a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (SILVA, 2017).

Desse modo, encontramos nos objetos de estudos as seguintes situações nas dissertações: Filho (2011) analisa a forma de oferta de Educação Profissional na modalidade de Jovens e Adultos oferecida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EJAF), localizado no norte do Espírito Santo na fronteira entre campo e cidade; Vitória (2011) toma como instrumento de análise a formação técnica rural no contexto da agricultura familiar no município de Antônio Prado – RS. O curso foi realizado em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e a prefeitura do referido município; Oliveira (2013) se baseou em estudos e pesquisas de autores marxistas sobre o conceito de Politecnia⁶³ e educação do campo tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) *Campus* Urupema como locus problematizador para pensar a Educação Profissional do campo; Lins (2013) realiza um estudo em três Escolas⁶⁴ pertencentes à EFAs Integradas do Semi Árido (REFAISA) no território baiano com o objetivo de analisar como as EFAs do Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante concebem este nível de ensino, e identificando os elementos das experiências dos jovens estudantes que contribuem para a construção dos seus projetos profissionais; Marinho (2015) discute o percurso formativo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na perspectiva de reconstruir o projeto político pedagógico do referido curso a luz da experiência vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) CRMB⁶⁵; Dourado (2015) analisa as concepções e práticas de Educação Profissional na modalidade Proeja com a Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agropecuária, verificando as experiências realizadas pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar (FETRAF⁶⁶) da Bahia. Brito (2016) analisa as vivências e experiências em educação e trabalho, por jovens do campo egressos do PRONATEC, Curso⁶⁷ Técnico em Agropecuária no município de Ubaíra⁶⁸ – BA

⁶³ Conforme Machado (1991, p. 54), a politecnia é: “um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc”.

⁶⁴ Escolas localizadas nos municípios de Inhambupe, Rio Real e Esplanada

⁶⁵ A denominação dada a este *Campus* foi Rural de Marabá, mas nos documentos institucionais atuais do IFPA denomina-o Marabá Rural.

⁶⁶ É uma organização sindical que nasceu em 2004 com o resultado de uma longa caminhada repleta de lutas, reuniões e reflexões entre diversos autores das organizações sociais. A FETRAF-BA surgiu das experiências e apoio de diversas organizações não governamentais a partir da necessidade de construir “um novo sindicalismo” e se concretizou no I Congresso da Agricultura Familiar na Bahia realizado no período de 14 a 16 de abril de 2004, no município de Simões Filho. Disponível em: http://www.fetrafa.org.br/ler_conteudo.php?id=176. Acesso em 15 de março de 2021.

⁶⁷ O grupo investigado fez parte de um projeto piloto com parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano) e o Colégio Estadual Balbino Muniz Barreto.

⁶⁸ Município pertencente a mesorregião do Centro-Sul Baiano.

no período de 2012 a 2014; Batista (2016) busca traçar um caminho reflexivo sobre a atuação das classes dominantes na Educação Profissional da juventude do campo, apresentando suas intencionalidades no investimento em projetos educacionais através do funcionamento do PRONATEC Campo ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR⁶⁹); Silva (2017) analisa a experiência da Educação Profissional do Campo desenvolvidas em uma escola do campo no município de Santaluz⁷⁰ na Bahia sob a perspectiva do Projeto Político Pedagógico verificando ainda a concepção de currículo, as dificuldades do processo ensino/aprendizagem sob a ótica dos Agentes Educacionais da referida escola.

Salomão (2017) desenvolve reflexões acerca da política de Educação Profissional, entrelaçada com a política da educação do campo, em meio as tensões existentes entre os conceitos de educação do campo e educação rural, confrontando ainda as políticas de educação do campo com as práticas de Educação Profissional, voltadas aos trabalhadores do campo tendo como lócus o IFRS - *Campus Sertão*⁷¹; Medeiro (2017) buscou descrever e compreender a Educação Profissional no campo baseando-se na proposta de formação do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) e no processo de aprendizado dos jovens agricultores inseridos no Curso Técnico de Agroecologia no Campo da Sementeira⁷²; Sobrinho (2018) trata da relação entre Educação Profissional e trabalho, com foco na trajetória de vida dos egressos⁷³ após a formação no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFPA - CRMB através do PRONERA; Santos (2018) investigou a Educação Profissional de nível médio na modalidade Proeja no Curso Técnico em Agroecologia desenvolvidas em Assentamentos da Reforma Agrária no município de Barra do Choça, viabilizado pela Superintendência de Educação Profissional e Territorial da Bahia (SUPROT); Miranda (2019) analisou a materialização da Pedagogia da Alternância desenvolvidas pelo IFPA - CRMB.

Com relação as teses encontramos as seguintes pesquisas: Silva (2016) analisa o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação,

⁶⁹ É uma entidade vinculada a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) que tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social de jovens e adultos que exerçam atividades no meio rural. Informações retiradas do site: https://documentacao.senior.com.br/gestaoempresarialerp/5.8.11/manuais_processos/agronegocio/processos/imp_ostos/senar.htm, acesso em 15 de março de 2021.

⁷⁰ É um dos 20 municípios baianos pertencentes ao território do sisal localizado na região Nordeste do Brasil. Essa região conhecida como “região sisaleira” é caracterizada pela predominância de uma economia agrícola e por ter a maioria da sua população estabelecida na zona rural.

⁷¹ É um *Campus* voltado para cursos agrotécnicos, localizado no município de Sertão, a 25 km de Passo Fundo, região norte do estado do Rio Grande do Sul.

⁷² Unidade escolar localizado na zona rural do município de Glória de Goitá, Nordeste do estado de Pernambuco.

⁷³ Denominação dada ao discente que efetivamente concluiu os estudos regulares previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e que esta apto a receber ou já recebeu a certificação referente ao nível de ensino ofertado.

Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Iguatu*⁷⁴, tendo como referência o documento norteador intitulado “Ressignificação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Ensino” e os princípios da Educação Profissional do Campo elaborado pelos movimentos sociais do campo; Santos (2016) analisa a formação profissional dos camponeses em relação as políticas de Educação Profissional e tecnológica durante os governos petistas (2003 – 2014) tendo como foco o Pronatec-Campo e o PRONERA no Território do Cantuquiriguaçu – Paraná; Lotterman (2017) realizou uma investigação sobre a Educação Profissional dos trabalhadores do campo tendo como análise o Pronatec Campo e as contradições quanto ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, em que Currículo Integrado foi considerado prioridade; Carvalho (2018) investiga o processo de organização do trabalho pedagógico analisando as aproximações e desafios da materialidade da forma como a escola concebe o trabalho como princípio educativo em uma escola⁷⁵ de Educação Profissional localizada no Assentamento Terra Vista, no município de Arataca⁷⁶ - BA; Lima (2019) relata a experiência do Movimento Sem Terra (MST) do Paraná no desenvolvimento de cursos de formação técnica profissional agroecológica em nível médio.

Nesse levantamento que aborda o estado da arte sobre a Educação Profissional no Campo, identificamos que das dezenove produções acadêmicas, oito retratam essa interface nos Institutos Federais. A Educação Profissional oferecida nas instituições federais de ensino trabalha na perspectiva da verticalização e transversalidade do ensino, ou seja, em diferentes níveis e modalidades, articulando educação básica concomitante com a técnica e tecnológica no ensino superior até ao nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e são alicerçadas no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Entre as atividades de extensão abordadas nas referidas produções acadêmicas, destacam-se os cursos ofertados por meio do PRONATEC, que em grande medida resultaram em cursos de curta duração, que são denominados segundo a legislação de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC⁷⁷). Tais cursos possibilitam uma maior ampliação de oferta de vagas

⁷⁴ A pesquisa foi realizada na Unidade I, denominada de Unidade Cajazeiras, onde funcionam os cursos Técnicos em Agroindústria e Agropecuária. Teve sua origem em 1955, e a partir de 10 de outubro de 1980 passou a denominar Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (EAFI). Com a criação dos Institutos Federais em 2008, o *Campus* passou a integrar as unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

⁷⁵ Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos (CEEP Milton Santos).

⁷⁶ Município que fica na região sul da Bahia.

⁷⁷ Cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, assim denominada na LDB, também possui a denominação de “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”, determinada no Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014. Quando organizados pelo sistema educacional dentro de um itinerário formativo com o intuito de possibilitar continuidade de estudos, os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional possuem regulamentação quanto a carga horária.

e atinge diferentes públicos, como também de níveis de escolaridade, isso possibilita uma maior aproximação entre a comunidade e o contexto escolar. Entretanto, a Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não se resume a cursos do Pronatec, existem dimensões organizadas e desenvolvidas pelos Institutos Federais que agregam um conjunto de ações que vão desde o desenvolvimento tecnológico; projetos sociais; estágio e emprego; cursos de extensão ou cursos FIC; projetos culturais, artísticos científicos, tecnológicos e esportivos; visitas técnicas; empreendedorismo e associativismo; acompanhamento de egressos.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: GÊNESE E FUNDAMENTOS DA EPT

A análise dos desafios e das perspectivas da relação de um Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a comunidade que compõe o seu entorno requer o suporte de uma base teórica que considere as categorias imbricadas nessa relação. Assim, ao articular as experiências e práticas extensionistas no âmbito da EPT destinadas à produção e difusão do conhecimento para formação da classe trabalhadora, se faz necessário compreender as concepções e fundamentos teóricos da relação trabalho-educação⁷⁸.

Estando neles presentes, tanto pensamentos e práticas do campo do trabalho, como do campo da educação, poderia *Trabalho-Educação* estar designando fenômenos tão amplos e complexos como trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho simples, trabalho complexo, trabalho rural, trabalho urbano, trabalho agrícola, trabalho industrial, trabalho infante-juvenil, trabalho precário, trabalho escravo e outras formas de trabalho? Ou, no campo da educação, poderia designar as relações do trabalho com a educação, tais como educação profissional, formação profissional, ensino industrial, ensino técnico, educação tecnológica, educação de trabalhadores etc.? (CIAVATTA, 2019, p. 32, grifo nosso)

Para compreensão dessa dialética, precisamos nos apoderar dos conhecimentos e teorias que fundamentam as concepções no campo contra hegemônico e nesse contexto ao considerarmos a necessária emancipação social, política e cultural da classe trabalhadora recorreremos aos teóricos da pedagogia socialista. Ciavatta (2019, p. 25) pondera que pesquisar dentro desse campo requer:

No campo específico de estudos sobre Trabalho-Educação, e básico para os pesquisadores, ir a raiz da exploração do trabalho nas sociedades capitalistas, através da crítica a economia política, a contradição capital e trabalho. Mas são poucos os que se dedicam a ir além da sedutora teoria marxista, e descer aos meandros da empiria, incluindo fontes de arquivos e da concepção da história em Marx. Significa buscar a historicidade dos dois campos de estudo, do trabalho e da educação e de sua expressão como unidade, Trabalho-Educação, na educação profissional, técnica, e tecnológica, na educação de crianças, de jovens e de adultos trabalhadores.

Nesta concepção, o presente capítulo aborda o trabalho como princípio educativo tendo como discussões a relação trabalho-educação, que nos dão suporte para pensar a relação escola e trabalho e toda forma de exploração e alienação que foram se desenvolvendo em torno dessa

⁷⁸ Destacamos que nessa pesquisa quando utilizarmos o termo “Trabalho-Educação”, é por considerarmos que “O uso do hífen implica a ideia de indissociabilidade e de mútua implicação” (MACHADO, 2005, p. 128).

temática. Discutiremos essas categorias de trabalho, a relação trabalho-educação e trabalho como princípio educativo, pois são práticas que vem influenciando a EPT ao longo dos anos.

A categoria trabalho que utilizamos nesse estudo está na concepção em Marx, que assim o caracteriza como toda forma material realizada pelo homem para transformar a natureza e a si mesmo, seus pares, visando a construção dos seus meios de produção para a garantia das condições materiais de existência. Acerca do legado de Marx, Engels⁷⁹ sintetiza-o diante do seu túmulo em 17 de março de 1883.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da Natureza orgânica, descobriu Marx a lei do desenvolvimento da história humana: o simples facto, até aqui encoberto sob pululâncias ideológicas, de que os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de poderem entregar-se à política, à ciência, à arte, à religião, etc; de que, portanto, a produção dos meios de vida materiais imediatos (e, com ela, o estágio de desenvolvimento econômico de um povo ou de um período de tempo) forma a base a partir da qual as instituições do Estado, as visões do Direito, a arte e mesmo as representações religiosas dos homens em questão, se desenvolveram e a partir da qual, portanto, elas têm também que ser explicadas – e não, como até agora tem acontecido, inversamente.

A categoria trabalho é central na compreensão e na determinação das relações sociais, pois perpassa os diferentes modos de produção ao longo da história. O homem produz o que é necessário à sua existência, ao produzir o próprio homem se transforma e modifica suas condições de vida. Lombardi (2011, p. 235) é categórico ao afirmar que:

[...] o modo pelo qual os homens produzem sua vida material, aí incluídas as relações de produção e as forças produtivas, determina como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e a realidade natural e social.

O homem, através do trabalho, também (re)produz sua vida material, portanto, transforma no seu processo de produção. O modo como produz sua existência material também refletem nas condições da vida social, ou seja, nas suas reflexões, ações e, portanto, a própria educação. A continuidade da vida e a produção da existência, exatamente isso que é a educação, exatamente como argumentam Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020, p. 27):

A historicidade da produção da existência humana e a produção do conhecimento caminham juntas, sempre que os seres humanos agem sobre a natureza de que são

⁷⁹ Primeira Edição: discurso pronunciado em inglês por Engels no cemitério de Highgate em Londres, em 17 de março de 1883. Publicado em alemão, integrado num artigo de Engels sobre o enterro de Marx — Das Begräbnis von Karl Marx — no jornal Der Sozialdemokrat, n.º 13, de 22 de Março de 1883. Publicado segundo o texto do jornal. Traduzido do alemão.

parte, para produzir os meios de vida, educam-se e geram conhecimentos na relação com a natureza e com os demais. O trabalho é a atividade fundante, ontológica para criar os meios de vida.

Esse delineamento nos permitirá compreender a base teórica e metodológica do desenvolvimento das forças produtivas de cada época diante do estágio de desenvolvimento econômico que conseqüentemente ditaram as (novas) formas de produção e formaram o projeto de educação da classe trabalhadora para manutenção do modo de produção capitalista, bem como, a compreensão desses elementos nas concepções e princípios que foram se constituindo na Educação Profissional brasileira.

3.1 A categoria trabalho na perspectiva marxista

Ao atuar sobre a matéria para produzir o que o homem precisa, ele transforma a natureza, domesticando o que necessita dela, o que é necessário para sua existência, mas ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza, seja se humanizando ou se expandindo/aperfeiçoando em conhecimentos. Esse processo de produção leva o homem a incorporar aquilo que ele adquiriu da natureza, seja enquanto habilidade e/ou capacidade de produzir conhecimento para transformá-la. Considerando que o trabalho tem suas raízes na constituição do gênero humano, e que ela é a base da produção da existência, se faz necessário compreender a sua importância como princípio educativo, que para Pacheco (2012):

[...] é compreender que homens e mulheres são seres históricos-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.

O trabalho-educação são chaves evolutivas do homem e sempre foram determinantes para a existência humana. Quanto a essa relação, Saviani (2007, p. 2) afirma: “por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho”. Corroborando para isto, Konder (2000, p. 112) concorda:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive, porque cada geração cuida ela da formação da

geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação.

Também em Ciavatta (2019, p. 29) encontramos essa relação quando ela diz que ao falar de Trabalho e Educação:

[...] como a história em processo, temos por base Marx e Engels (1979) e sua concepção revolucionária de história, ao afirmar que o fato histórico fundamental é a existência humana ao prover a todas as suas necessidades. O segundo fato histórico é que, para viver e atender as suas necessidades de sobrevivência, os seres humanos criam outras necessidades, como os instrumentos de trabalho e as diferentes formas de se relacionar com a natureza para produzir os meios de vida.

O trabalho é categoria fundante do ser social e sempre esteve presente na história da humanidade sendo determinante para o modo de produção social de existência de cada época, e utilizado como estratégia de acumulação para o capital. Com o avanço das forças produtivas, quando o modo de produção capitalista atinge o seu apogeu com a Revolução Industrial, também se inicia a expansão de todas essas relações, com o objetivo de adquirir matéria prima e alimentos e por outro exportar mercadorias, através da exploração do trabalho para a mais valia.

Somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção de meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material e, de fato, este o primeiro ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (MARX e ENGELS, 1979, p. 39)

Na obra Ideologia Alemã (1979), Marx e Engels tem o entendimento do homem como um ser que produz sua própria existência, também se produzindo como um ser social. Para isto, caracterizam essa trajetória pontuando que a transformação do trabalho de coleta constituiu o modo de produção primitivo, a transformação do trabalho escravo constituiu o modo de produção escravista, a transformação do trabalho servo constituiu o modo de produção feudal e a transformação do trabalho do proletariado constituíram o modo de produção capitalista. (MARX E ENGELS, 1979).

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história” [...]. A história nada mais e do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais

explora os diferentes materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores (MARX; ENGELS, 1979, p. 39 e 70).

Portanto, nessa perspectiva, o trabalho é condição fundante da existência humana e em cada momento da história foi ressignificado de acordo com o modo de produção de cada época. Os sentidos que a categoria trabalho adquire ao longo da trajetória histórica nos ajuda na compreensão da sua ontologia. Essa concepção concebe que o ser humano se distingue dos demais animais pelos seus atributos de se humanizar, dominar e agir sobre a natureza, transformando-a conforme sua vontade e consciência.

O trabalho, portanto, enquanto condição da existência humana se adentra/molda de acordo com a sua necessidade, como também a sua vontade. Enquanto o trabalho no sentido ontológico é considerado livre, conscientemente desempenhado, Marx e Engels apresentam outras perspectivas de trabalho, como por exemplo o alienado. Com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, o trabalho passa atender aos interesses privados, pelos quais o trabalhador não tem acesso a todos os bens produzidos por ele, tornando-se alienante a ponto de desumanizar, o que faz dele apenas força de trabalho, ou seja “torna-se ele próprio mercadoria” Marx (2013, p. 159):

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se em mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que se produz bens.

A realidade concreta dessa compreensão nos ajuda para uma leitura crítica sobre o mundo do trabalho e que partindo dessa premissa (materialismo histórico e dialético) que foi se construindo a Educação Profissional no Brasil, saibamos construir novas possibilidades de educação para a classe trabalhadora, no sentido de construir relações sociais mais justas e igualitárias que ofereçam instrumento de libertação aos trabalhadores através da emancipação humana e contestação da ordem vigente, como preconiza Stédile (2007, p. 18)

[...] nós só vamos derrotar a classe dominante que é poderosa economicamente e os seus instrumentos de dominação política e ideológica, se a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos para transformá-los em instrumento de luta de classe, de derrota do opressor. Aí recorreremos também da experiência dos clássicos e apreendemos com eles o método de entender a realidade e vimos como eles valorizavam a necessidade de revisão bibliográfica.

Nesse mesmo sentido, Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020, p. 290) argumentam a necessidade de entender as relações capitalistas, que se tornam possível através:

Na formação da consciência de classe torna-se crucial desvelar como se dá a exploração do trabalhador no processo de trabalho sob o capitalismo, o qual transforma a atividade vital de produção do ser humano em trabalho alienador e cinda a relação entre o ser humano e a natureza. Sob a ideologia de uma igualdade formal, ou seja, que todos são livres para fazer suas escolhas e que todos são dotados de uma racionalidade que permite fazê-las em igualdade de condições esconde-se todo o processo histórico de exploração da classe detentora do capital.

3.2 Diálogos entre trabalho e educação

Trabalho e formação humana estão essencialmente ligados, são processos que se (con)fundem, transformando e se complexificando historicamente resultando nas diversas formas e modalidades de trabalho. Com relação a isso, Saviani (2007, p. 2) caracteriza esse processo ontológico e histórico: “o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a”.

A educação acontece, portanto, nas relações que os homens estabelecem entre si, cujo objetivo é a transmissão dos saberes produzidos pela humanidade. Historicamente é transmitir, é estabelecer relações da categoria trabalho pelo qual o homem se forma e formam outros sujeitos. A educação, portanto, está relacionada à produção social, ao transmitir as novas gerações os saberes produzidos pela humanidade, com base em conceitos e elaborações ao longo da história. Saviani (2007, p. 154) destaca essa relação entre trabalho e educação:

Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Saviani (2007) ainda relata que o trabalho acompanhou os processos educativos na trajetória histórica da humanidade e foi crucial nas formas e princípios que guiaram o processo educativo, ou seja, a formação dos sujeitos foi determinada pelo modo de produção de cada época, portanto, ligada ao trabalho. Ao fazermos um paralelo da relação trabalho e educação na história e considerando o modo de produção, esse mesmo autor aponta que no início, no

“comunismo primitivo”, não havia a existência de classes, e que, portanto, os homens se educavam na relação que mantinham com a terra, com a natureza e, conseqüentemente, com a convivência entre si. Como conseqüência do desenvolvimento das forças produtivas, os homens tornam a terra o seu principal meio de produção e então surge a propriedade privada, isso resulta na divisão de classes. Nessa compreensão, Saviani (2007, p. 155) esclarece:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar

De acordo com Ivo Tonet (2009, p. 14), para compreender a sociedade se faz necessário suas contradições, e que:

Entender a história é também apreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção; como essas contradições vão dar origem a divisão de trabalho, ao surgimento da propriedade privada, à exploração do homem, às classes sociais e a luta entre elas, ao problema da alienação, bem como a determinadas instituições jurídicas e políticas necessárias a reprodução de cada forma de sociabilidade.

Essa divisão da terra, resultam num processo de educação diferenciada, pois a escola nesse primeiro momento será voltada para os filhos dos proprietários de terra. Desse modo, a escola surge nesse contexto como destinada a classe dominante, que naquele momento eram os proprietários da terra, e para aqueles que não tinham a propriedade da terra a educação era o próprio trabalho, como registra Saviani (2007, p.155):

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

O modo como o homem transformou os processos e procedimentos pelos quais se transmite para as novas gerações os saberes que são necessários à sua própria existência. Nessa

relação, fica evidente que educação é parte integrante do trabalho e, portanto, possui uma expressão material. A partir da transformação material do modo de produzir a existência, do trabalho característico desse modo de produção, também do modo como os homens produzem, transforma-se o modo como os homens transmitem esses saberes. É exatamente na análise de como os homens produzem a sua existência que está a chave explicativa para entendermos as relações imbricadas entre sociedade de classes e o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Quanto a isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 165) apontam:

É a ampliação e a reelaboração desta liberdade, pelo aperfeiçoamento do agir humano, que vai provocar a divisão do trabalho, as formas desiguais de apropriação da riqueza social produzida. E são as apropriações ideológicas que mistificam essas ações, que constituem determinada divisão social do trabalho, gerando as classes sociais. Aí se origina a separação, a alienação dos seres humanos da produção que se torna mercadoria avaliada segundo o tempo de trabalho e seu valor de troca, a ponto de eles não se reconhecerem no produto do seu trabalho, no conhecimento produzido pelo trabalho, nas relações com os demais produtores (MARX, 1980). Perdem, assim, o conhecimento da totalidade social onde as partes ganham compreensão e significado.

Essa divisão social em classes distintas foi se configurando/adaptando também na maneira como o processo de transmissão de conhecimento de uma geração a outra foi se desenvolvendo, a gênese da escola estaria voltada para a classe dominante, conforme caracteriza Saviani (2007, p. 155):

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se em consequência, a educação destinada a classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Com a divisão da sociedade em classes, a educação também será dividida, e o acesso ao conhecimento será restrito e será destinada à classe dominante. No modo de produção escravista, a escola foi um espaço dos membros da classe que dispunham do ócio, enquanto os trabalhadores escravizados se educavam no próprio processo do trabalho. No modo de produção feudal, onde o trabalho era servil e o homem desenvolvia atividades que não necessitavam de

conhecimentos sistematizados, o conhecimento na Idade Média foi restrito a cúpula da Igreja, sendo fortemente influenciados pelo catolicismo. No modo de produção capitalista, as técnicas de produção e o conhecimento especializado se tornaram essenciais para a economia de mercado. Com a industrialização e urbanização novas relações sociais são postas e o conhecimento dos códigos escritos será necessário para todos os membros da sociedade. Para aquisição e domínio desses novos conhecimentos a escolarização será primordial para manutenção dessa nova ordem vigente (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, a escola será um espaço de disputa, porque, justamente nesses lugares se realiza a formação das novas gerações e saberes produzidos pela humanidade. Se a escola se torna materialmente dada, onde se realiza a educação, é porque a própria educação enquanto trabalho humano se transformou profundamente, tornando-se uma forma de trabalho específico a uma categoria de homens e mulheres que vivem para garantir a sua própria sobrevivência, a produzir a educação nas novas gerações. Nessa perspectiva, Frigotto (2009, p. 131) corrobora para essa discussão:

Ela [a escola] nasce, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio.

A dualidade que foi se construindo na relação trabalho-educação reverbera na formação humana. Esse processo de produção capitalista que se coincide com seu processo de formação vai se complexificando ao longo da história, dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre elas a diferenciação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou entre trabalho material ou trabalho não material. Cada uma dessas divisões se diferencia internamente originando diversas modalidades específicas de trabalho: industrial, fabril, comercial, musical, artístico, político, educativo, pedagógico, entre outros. Saviani (2007, p. 157) compreende que nas “sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção”. Dessa forma,

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma

dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157)

Esse processo de divisão expresso na educação, para Gramsci é característico de uma sociedade dividida em classes "[...] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais" (GRAMSCI, 1968, p. 118).

3.3 O trabalho como princípio educativo na Educação Profissional

Os projetos pedagógicos de cada época geralmente estão conectados ao trabalho, e para realizá-lo precisa-se de conhecimento e também de ação, portanto, o trabalho sintetiza a relação de teoria e prática e nesse sentido, consideramos que há uma interface entre o conhecimento humanista e o conhecimento científico-tecnológico. Portanto, podemos compreender que o trabalho como princípio educativo é exatamente essa relação, é a forma como cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas, teoria e prática, conhecimento e ação, se relacionam e a partir do projeto hegemônico associado.

Na sociedade capitalista, leva-se em consideração a hegemonia do capital. Então, nesse sentido, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, o capital define que tipo de intelectuais e de trabalhadores precisam e passam a formá-los. Quando se refere a Educação Profissional, a concepção capitalista é para formação de mão de obra qualificada visando atender as exigências do mercado.

O trabalho como princípio educativo é uma proposta educativa marxista. Toda proposta educativa que se caracteriza como marxista assume o compromisso de superação desse modo de (re)produção capitalista. Por isso que a proposta educativa e as teorias educacionais que se queiram a superação desse modo, são materialistas e não idealistas, porque entende a educação como imanente ao processo de produção da existência e não transcendente da realidade. O homem na medida que recebe determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e reagem sobre elas, ele vai se formando homem, e esse processo se denomina educação.

Entender a educação como desvinculada da existência humana, isso é impossível, porque concebendo a educação como processo de formação humana de um homem que nasce incompleto e é determinado e determinante nesse mundo, a educação está contida no processo

de humanização do homem por ele mesmo. A educação não se desvincula da realidade vivida, é um processo imanente não transcendente.

Neste processo de produção da existência, o homem é um ser condicionado pelo contexto vivido. Aquilo que é presente hoje vem de uma construção anterior ao longo do tempo histórico. A educação está sempre condicionada ao contexto vivido, nele contido a produção histórica, o homem se caracteriza por ser determinado e determinante do mundo vivido. O processo pelo qual o homem conhece e transforma a si e ao mundo vivido que chamamos de educação.

A educação como processo imanente e vinculada a realidade vivida, ao contexto que o produziu e a essa dinâmica de ser o ser humano um ser diferente dos demais animais porque ele é determinado e determinante da vida. A educação é parte imanente do processo de humanização do homem.

A educação que assume o trabalho como princípio educativo, entende o trabalho no sentido originário do termo concebido por Marx que considera como atividade por meio do qual o homem produz a sua existência. Ocorre que a produzir os meios necessários à sua vida, garantindo a sua existência e produzindo os meios necessários, o homem se transforma, modifica a sua natureza humana. O homem por ser integrante desse mundo, ele se (re)produz em todas as suas dimensões.

É possível compreender que a divisão social do trabalho de alguma forma integra essas duas dimensões: o operacional e o intelectual. Mesmo que essa integração seja desproporcional, na própria sociedade capitalista, o princípio educativo integra trabalho-educação, e nesse sentido não se pode dizer que existem currículos (des)integrados, mas que são diferentes formas de integração a partir da hegemonia do grupo que está no poder, como afirma Frigotto e Ciavatta (2012, p. 750):

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis a produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor -, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.

Ciavatta (2019, p. 25) compreende essa concepção em Gramsci, ao relacionar o trabalho que educa:

O trabalho como princípio educativo é uma expressão tida como elucidativa da importância do trabalho na educação do jovem, não apenas no seu aspecto de preparação estrita para o exercício disciplinado do trabalho. Mas, também, no acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas.

Atualmente se verifica várias nuances envolvidas no princípio educativo dada as características do desenvolvimento das forças produtivas que nós estamos vivendo. Então, tomando esse pressuposto da materialidade, poderemos compreender o princípio educativo a partir da apreensão histórica da construção dessa relação, ou seja, como o desenvolvimento das forças produtivas determinam os projetos pedagógicos de cada época.

Se estamos numa sociedade capitalista, o princípio pedagógico que norteará a educação será uma pedagogia hegemônica voltada para o capital e conseqüentemente considera trabalho dentro de uma perspectiva mercadológica. Martins e Neves (2012, p. 540) caracterizam a pedagogia do capital como:

[...] estratégias de dominação de classe utilizada pela burguesia afim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos pedagogia da hegemonia. A pedagogia da hegemonia tem, como objetivo principal, a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo.

O trabalho na acepção marxiana do termo é muito diferente de emprego. Emprego é uma forma e uma objetivação do trabalho num determinado modo de produção da existência no capitalismo, e nesse modo ele é assalariado. Tivemos outros modos de objetivação do trabalho e produção da existência ao longo da história. Na antiguidade, o trabalho objetivado a partir da noção de escravidão, no feudalismo ele era servil, no capitalismo ele é assalariado. Acerca das configurações do trabalho, Teodoro e Santos (2011, p. 158) afirmam que:

O trabalho apresenta facetas diferenciadas, uma dentro da sociedade capitalista e outra como condição da existência humana. Cada uma destas facetas interage com conseqüências diferentes nos processos formativos do ser humano, promovendo a sua humanização ou exploração. Assim, o princípio educativo do trabalho como mecanismo de, pela educação, formar e transformar o ser humanizado, sujeito detentor de direitos, convive com o trabalho brutalizador em que o sujeito é o capital.

Nesse sentido, temos que ter claro, que, se o projeto pedagógico considera o trabalho como princípio educativo, necessariamente precisa entender a educação como imanente ao

processo histórico de produção e assumir o compromisso de superação do modo de (re)produção social capitalista (MARTINS, 2017). Portanto, o ponto de partida de constituição dos projetos pedagógicos são as relações de produção e as relações sociais que elas geram/determinam. Se o projeto pedagógico considera trabalho como emprego, que está presente nas reformas educativas, e se constitui a partir da hegemonia do capital, então, se considera que não existe uma efetiva proposta de democratização do conhecimento para a classe trabalhadora. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.171) contribuem com essa discussão:

[...] compreendemos que um projeto de educação integral dos trabalhadores, que não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação enquanto prática social. Para trabalhadores jovens e adultos, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância o seu sentido histórico, posto que, para eles a explicitação do modo como o saber científico se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva, é o meio pelo qual podem compreender os fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos de sua atividade produtiva e de sua condição de trabalhador explorado em suas potencialidades.

Trabalho é diferente de emprego. Por que essa diferença é importante? Por que da noção de trabalho do marxismo originário, resultam propostas educativas marxistas e críticas ao capitalismo. Da adoção de trabalho para emprego resultam propostas educativas que reiteram e favorecem o capitalismo. O que está presente nas reformas educativas, como por exemplo a reforma do ensino médio materializada pela Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM, 2018), considera “mundo do trabalho”, que tem viés para o mercado de trabalho/emprego, e não é essa a acepção do marxismo originário. O projeto hegemônico de educação da proposta capitalista presente nas reformas educacionais leva em consideração os interesses do capital e considera que a finalidade da educação é formar para o mercado. Atento a essa discussão, Martins (2017, p. 256) contribui:

Distante da compreensão de trabalho como princípio educativo está a confusão conceitual de identificar trabalho e emprego. Esta é uma das formas que o modo de produção capitalista objetivou o trabalho, na forma de mercadoria a ingressar no sistema de exploração econômica em benefício do capital, pela extração de mais valia. Destarte, há sociedades sem emprego, mas não existiu e não existirá sociedade sem trabalho, porque ele consiste justamente na atividade pela qual o homem produz a própria existência. Essa confusão, às vezes, enleia a defesa do trabalho como princípio educativo com formação para o mercado de trabalho, o que é diferente.

O projeto pedagógico capitalista está fundamentalmente baseado em pelo menos dois pressupostos: na (1) questão de classe e na (2) forma de distribuição do conhecimento. Se na sociedade o trabalho é considerado fonte de exploração, de alienação e tecnicamente dividido,

e que existe uma classe que é proprietária e detém dos meios de produção, e uma classe onde seu principal meio de sobrevivência é a sua força de trabalho, é óbvio que esta dimensão de classe é determinante para o projeto pedagógico capitalista.

Na forma de distribuição do conhecimento em voga no momento é a reforma educativa do ensino médio, que justifica que o excesso de disciplinas é exaustivo e desinteressante para o estudante, e que por isso é preciso alterá-lo para um modelo diversificado e flexível. Dessa maneira, o aluno terá uma formação geral básica definida pela BNCC-EM, e poderá se aprofundar em um dos itinerários formativos escolhidos de acordo com seu “projeto de vida”.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Esse processo de desregulamentação pretende precarizar a educação pública e eximir o Estado quanto a oferta de uma educação de qualidade, ao restringir o acesso a formação geral pela escolha de itinerários formativos. O estudante que escolher por exemplo, o quinto itinerário formativo (formação técnica e profissional), terá um esvaziamento no currículo de disciplinas⁸⁰ que buscam o desenvolvimento pleno do cidadão com pensamento crítico, autônomo e emancipado.

Outro aspecto a se destacar são as estruturas e os recursos das instituições e redes de ensino na oferta dos itinerários formativos, nem todas as escolas têm instalações e corpo docente para ofertar os cinco itinerários previstos na reforma. Para Krawczyk e Ferreti (2017, p.38-39) “[...] o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada rede”. Carvalho (2018, p. 148) também contribui com esse debate:

Nesta perspectiva, teremos o fortalecimento da concepção de dois tipos de escola, a histórica escola dual. As escolas com maior estrutura física possivelmente conseguirão oferecer todos os itinerários formativos. As de menor porte, que não possuem a estrutura física adequada de oferta dos referidos itinerários, ficarão no mínimo exigido pela lei, sendo obrigadas a oferecer uma das cinco opções de especialização ou então ter um convênio com outras instituições para oferecer outros, ou parte de outros itinerários. Nesse caso, supõe-se recorrerão ou a instituições

⁸⁰ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia

privadas para convênios ou a EaD (entre os especialistas, as Universidades e associações sindicais que se posicionaram contrários à reforma e a BNCC é praticamente consenso de que preveem que, no ensino médio, alguns itinerários formativos serão ofertados na modalidade EaD na rede pública). Diante disso, questionamos: a instituição conveniada possui estrutura tecnológica satisfatória para oferecer as aulas? Possui um corpo docente qualificado para atuar na EaD?”

É um projeto que rebaixa a formação dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que reforça esse sistema dual que divide os estudantes entre aqueles que receberão um ensino propedêutico e aqueles que farão um ensino técnico de baixa qualidade. Se vivemos num modo de produção, onde a existência das classes diferenciou e separou o trabalho manual para a classe trabalhadora e o trabalho intelectual para a classe burguesa, a escola dual reproduziu esta separação. Atento a isso, Saviani (2007, p. 159) registra:

Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.

A análise dessa categoria se compreende na forma como a sociedade organiza seu modo de produção, segundo o seu estágio de desenvolvimento das forças produtivas, e a partir da apropriação das diferentes formas de conhecimento se constroem a relação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essas estratégias do capital são implementadas através dos aparelhos ideológicos do Estado, que estão à disposição para perpetuar a ordem social vigente, como argumenta Poulantzas (2000, p. 58):

O Estado não é o simples resultado da divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual fundamentada nas relações de produção. Ele trabalha ativamente para a reprodução desta divisão no próprio seio do processo de produção e, para além, disso, no conjunto da sociedade, ao mesmo tempo por aparelhos especiais que intervêm na qualificação-formação de força de trabalho (escola, família, redes diversas de formação profissional) e pelo conjunto de seus aparelhos (partidos políticos burgueses e pequeno-burgueses, sistema parlamentar, aparelhos culturais, imprensa, mídias)

A escola como dimensão da realidade concreta é atravessada por contradições. Ora, se nessas sociedades se expressam na luta de classes, logo, conclui-se, que as contradições existentes na sociedade vão refletir na escola. A começar pela existência no nosso processo educacional de uma dualidade para atender uma sociedade dividida em classes, as escolas privadas/particulares que atende a formação da elite e gradativamente na medida em que a escolarização de todos precisa ser universalizada, e os trabalhadores precisam de determinado conhecimento para serem produtivos, também se organiza escolas formadas pela massa trabalhadora. Ciavatta (2009, p. 29) contribui com essa discussão, ao afirmar que:

O acesso ao saber universal elaborado e sistematizado se dá predominantemente na escola. A escola serve ao capital tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. A prática educativa escolar, por determinação histórica, realiza-se nas relações de classe e é uma prática contraditória, mediadora de relações antagônicas. Pela condição de hegemonia do capital, está articulada aos seus interesses, mas pode ser articulada aos da classe trabalhadora, na medida em que esta avança e sua organização e seus movimentos coletivos.

Se esse projeto se configura dessa forma, onde a escola se diferenciou como espaço societário como forma de organização social diferente, onde há locais privadamente/particular que se volta para o atendimento de alguns, e de outro espaço apropriado pelo Estado que se organiza a grande massa trabalhadora, podemos considerar então que a questão do controle do acesso ao conhecimento também vai se dar pela hegemonia do capital, ou seja, a classe trabalhadora só poderá ter acesso aquilo que o capital definir, como afirma Saviani (2003, p. 137):

No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada.

No campo contra hegemônico do modo de produção capitalista e suas contradições, a temática do trabalho como princípio educativo começou a ser debatida pelos pensadores e pesquisadores da educação no Brasil nos anos 80 e início dos anos 90 do século XX (CALLAZANS, 1995). Acerca dos estudos na área de Trabalho-Educação no grupo de trabalho

da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Ciavatta (2019, p.36) explica que:

A inversão dos termos para Trabalho e Educação seguiu-se ao avanço das forças progressistas, cujos intelectuais mais ativos, como lideranças do GT, eram Gaudencio Frigotto, Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Acácia Kuenzer, Lucília Machado. Eram estudiosos das obras de Marx, a exemplo de *O Capital* (MARX, 1980); da *Crítica a Economia Política* (MARX, 1977); dos escritos de Gramsci, introduzidos, principalmente, por Demerval Saviani (1980) e de outros trabalhos de intelectuais brasileiros, como Octavio Ianni, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes.

Esses estudiosos tinham como referencial teórico-político marxista, com forte influência de Gramsci, mas também de outros pensadores que discutiam a temática, como Manacorda (1977), Pistrak (1981) e Makarenko (1985). Muitos autores no Brasil tiveram forte influência dos pensadores citados, dos quais, podemos citar os mais conhecidos: Saviani (1986;1994), Kuenzer (1988a, 1989, 1994), Nosella (1989), Frigotto (2001a, 2001b, 2002). Esses estudiosos/pesquisadores consideraram como importante o “aprofundamento da temática do trabalho no interior do capitalismo hoje, a questão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, 1988, p. 25).

Os pesquisadores do campo se identificam pelos estudos que desenvolvem sobre o mundo do trabalho, o mercado de trabalho, as relações de trabalho, a formação profissional, técnica e tecnológica, a educação dos trabalhadores, a formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional e seus detalhamentos. Tem por base teórica o pensamento crítico expresso pelo materialismo histórico e seus diversos interlocutores. (CIAVATTA, 2019, p.36-37)

O princípio educativo do trabalho na perspectiva materialista-histórica assume o trabalho como atividade por meio do qual o homem por meio da sua existência, transforma a sua própria essência. Nesse sentido, a centralidade da escola não está para a dimensão econômica, mas para a centralidade da dimensão humana. Assumir o trabalho como princípio educativo e a educação como elemento imanente da dinâmica social, resulta em assumir o compromisso de nessas sociedade de classes nós enfrentarmos essa estrutura no sentido de superação do modelo vigente. De acordo com Boni, Gonçalves e Novaes (2021, p. 37):

O entendimento do trabalho enquanto fundamento essencial do sujeito, em seu sentido ontológico, histórico e social, visando superar o abismo entre formação geral e formação técnica, deve possibilitar o desenvolvimento de uma formação preocupada com o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade e, conseqüentemente, à compreensão de como se estruturam os processos de produção e como o trabalho se torna coisificado e alienado pelo sistema capitalista.

As relações de produção na ótica do capital determinam que tipo de educação será ofertado a classe trabalhadora, e nesse sentido o projeto pedagógico não atende aos interesses do trabalho, mas sim do capital. Muitas vezes isto não está muito claro para a classe trabalhadora, porque justamente a ideologia burguesa naturaliza essas relações. Percebe-se claramente na escola pública que é voltada para o atendimento da classe trabalhadora, ela só não cumpre o papel que a burguesia lhe destinou de lhe possibilitar um saber parcial e elementar das coisas, que não oferece ao trabalhador juntar sinteticamente todas as coisas, como também de domesticar a massa trabalhadora para o trabalho. Essa escola é atravessada pelas contradições porque a grande maioria de alunos e professores dessa escola são trabalhadores conformados com a realidade. Martins e Neves (2012, p. 540) contribuem nesse sentido afirmando:

Nesse processo, mesmo sentindo os efeitos da exploração de classe em seu cotidiano, os dominados passam a acreditar que sua condição de vida/trabalho é imutável, ou que pode ser mudada exclusivamente pelo esforço pessoal e/ou pela “humanização” do capitalismo. Além de promover a assimilação subordinada das várias frações da classe trabalhadora ao projeto dominante, a pedagogia da hegemonia se destina também a educar as frações subordinadas da classe dominante, de modo a torná-las corresponsáveis pelo projeto político do capital em seu conjunto. Isso significa que a pedagogia da hegemonia viabiliza também o fortalecimento da classe dominante, tornando-a mais coesa e orgânica.

Para compreensão desse momento é preciso entender as determinações da educação a partir do trabalho, que é o próprio conceito de princípio educativo. Consideramos que a partir da análise das relações sociais de produção concreta, entendamos a dimensão do conhecimento e como ela se relaciona com materialidade. Do ponto de vista da dimensão ontológica, o projeto pedagógico do sistema escolar em curso na educação e conseqüentemente na modalidade profissional que atende as necessidades e as determinações do capital, que incorpora o modelo da maquinaria/indústria é o regime de acumulação flexível, como explica Kuenzer (2007, p.66):

É o próprio capital que passa a demandar uma nova pedagogia para formar o produtor e o consumidor, o homem da “pólis” globalizada, desenvolvendo-a em suas agências de treinamento, no próprio trabalho e nas relações sociais amplas, principalmente através dos meios de comunicação de massa, que passam a disseminar a nova concepção de mundo demandada pela acumulação flexível. Ao mesmo tempo, reivindica ao Estado mais atenção com a educação básica, e à escola um novo projeto, em que a repetição, a memorização, a aprendizagem de conteúdos e de formas operacionais parciais e a submissão à ordem sejam substituídas pelo domínio das habilidades comunicativas, pelo raciocínio lógico, pela capacidade de discernir, de criar, de comprometer-se, de trabalhar com a informação, de construir soluções

originais, e, principalmente, de duvidar, de não se satisfazer e, em decorrência, de educar-se continuamente.

Esse regime de acumulação flexível tem entre uma de suas características a ideia da quebra da relação entre capacitação e ocupação, porque a competitividade se dará ao longo das cadeias produtivas, que articulam várias dimensões desde o similar, até o trabalho mais diferenciado. E a ocupação da força de trabalho vai depender da demanda do mercado, portanto, a educação passa a ser mercadoria, deixa de ser “puxada” pela oferta e passa a ser considerada pela demanda. Zanella (2003, p. 6) identifica essa relação ao afirmar que: “Na ótica do capital, a escola pública restringe-se a formar o trabalhador coletivo para atender as demandas do processo produtivo tal como requer a organização do trabalho”.

[...] é preciso ter claro que a força de trabalho somente é vendida ao capital porque é ela própria uma mercadoria. Enquanto mercadoria, também necessita ter valor para o mercado. Atividades de trabalho mais complexo certamente necessitarão de força de trabalho mais qualificada, daí a educação em sentido estrito ser tão importante no momento em que a produção industrial não somente ocupa o lugar da produção agrícola, exigindo novos conhecimentos e habilidades para o trabalho, mas acelera o processo de desenvolvimento das forças produtivas (AMORIM; JIMENEZ; BERTOLDO, 2017, p. 82)

A partir da análise da educação como mercadoria para atender as demandas do capital, Martins e Neves (2012, p. 546) contribuem com essa discussão afirmando que isto está muito presente na Educação Superior e na Educação Profissional:

Em relação à educação superior, o fortalecimento do conhecimento como mercadoria é exemplar. No lugar de uma formação integral pública e gratuita, uma formação diversificada, majoritariamente privada, com vistas a atender interesses mercantis imediatos e obter o consentimento de um contingente significativo de jovens ao projeto político hegemônico, por meio do acesso a esse nível de ensino. Além disso, a transformação das instituições de educação científica e tecnológica, predominantemente públicas, em agências prestadoras de serviços educacionais e/ou agências de inovação e difusão tecnológica, no país e no exterior, contribui para subordinar cada vez mais a educação escolar aos interesses técnicos e ético-políticos das classes proprietárias.

Na Educação Profissional e Tecnológica, essas relações de produção, com a introdução da maquinaria nesse processo pelo qual a forma de desenvolvimento do trabalho passa a ser mediado pela máquina, que domina as habilidades e destreza do fazer do trabalhador, até o ponto desse dispositivo automatizado incorporar o ritmo do trabalho, como também os saberes implicados nessa relação, refletem na educação da classe trabalhadora, tornando o sistema escolar imagem e semelhança da indústria. Saviani (2007, p. 159) assinala esse processo como:

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalizações das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

A incorporação da maquinaria no processo do trabalho, agora pelas “mãos” da tecnologia, é vantajosa para o capital, diminui custos com a mão de obra, além de reconfigurar o processo formativo da classe trabalhadora para domesticá-lo quanto ao uso da inteligência artificial (informatizada/robotizada) como também de adaptação a organização da produção. Com relação ao trabalhador se objetivando na maquinaria, é visto por Antunes (2010, p.19):

Com a conversão do trabalho vivo em trabalho morto, a partir do momento em que, pelo desenvolvimento dos softwares, a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana, pode-se presenciar o que Lojkine (1995) sugestivamente denominou objetivação das atividades cerebrais junto à maquinaria, transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada. A transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, que se converte em linguagem da máquina informacional, através dos computadores, acentua a transformação de trabalho vivo em trabalho morto.

Essa relação se estabelece para atender as necessidades da produção capitalista num mundo globalizado e competitivo que requer produtividade, disciplina, flexibilização, desregulamentação das relações de trabalho e a terceirização. Nesse processo, a educação como mercadoria explora e aliena o trabalho no sentido de “induzi-los à sua aceitação passiva”. (MÉSZAROS, 2008, p.17). Ciavatta (2019, p. 28) critica essa educação mercantil e pondera que:

Cabe ressaltar que os processos educativos não ocorrem apenas na escola, mas também nos espaços informais da educação para o trabalho, nas experiências de vida para a cidadania, para a cultura, nos movimentos sociais e no desenvolvimento das capacidades organizativas e de resistência. Todo empenho teórico e prático dos pesquisadores que utilizam a base teórica do materialismo histórico, está no sentido de superar a compreensão de formação profissional apenas como treinamento para atividades manuais, e conceber a educação como formação humana, como um processo de ampliação do conhecimento e da leitura do mundo. Como o trabalho, a formação humana deve ser entendida e praticada em relação aos conceitos de totalidade da vida social e do trabalho como atividade estruturante da vida humana em todo seu potencial, dignidade e ética.

A estrutura de funcionamento do capital no século XXI internacionalizou suas relações, e nessa conjuntura o modo de produção também, o mercado de trabalho está cada vez mais complexo e exigente. A própria demanda do capital vai definir a quantidade de trabalhadores intelectuais, de trabalhadores intermediários e a quantidade de trabalhadores precarizados que serão necessários numa determinada cadeia produtiva, para ter um determinado produto que tenha um custo mais baixo e que seja competitivo nas relações nacionais e internacionais de mercantilização. Tumolo (2005, p. 253) faz essa observação:

Não obstante, tal processo efetiva-se justamente porque, dada a concorrência intercapitalista, há uma necessidade de diminuição do valor das mercadorias, o que só pode ser conseguido com o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, com o aumento da produtividade, que exige, por sua vez, a utilização relativamente menor da força de trabalho, ou seja, o dispensamento tendencial desta mercadoria que entra no processo de produção como capital variável, em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante, redundando no aumento da composição orgânica do capital e, por decorrência, numa diminuição de sua taxa de acumulação. Por esta razão, e tendo em vista que há uma redução relativa do número de trabalhadores a serem explorados e uma quantidade relativamente crescente da força de trabalho dispensada, ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho, provocando um arrocho salarial entre os trabalhadores que ainda continuam a ter o privilégio de vender sua força de trabalho e a ser explorados, num processo infindável e ininterrupto.

Frigotto (1999, p. 41) caminha nessa mesma linha e concebe essas categorias utilizadas como estratégia do novo modo de produção capitalista:

Globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Nesse contexto, podemos conjecturar que os trabalhadores do campo serão colocados na precarização, uma vez que a educação destinada a esse público sempre lhe foi negada, resultando em altos índices de analfabetismo e menores taxas de escolaridade⁸¹.

Nesse sentido, ao caracterizarmos as relações entre educação e mundo do trabalho, a Educação Profissional se insere nesse contexto multifacetado, onde há uma pressão externa e interna requisitada pelo mercado de trabalho na formação da classe trabalhadora que sejam baseadas na aprendizagem de habilidades técnicas (pedagogia das competências), e que muitas

⁸¹ Trouxemos esses dados no capítulo introdutório do trabalho.

vezes não consideram as dimensões políticas e pedagógicas que estão envolvidas nessa modalidade educacional, como por exemplo a extensão.

3.4 Politecnia, Educação Politécnica e Escola Unitária: propostas educativas marxistas para a classe trabalhadora

O espaço institucionalizado pelas relações sociais, denominado escola, foi concebida para atender uma determinada parcela dominante para formação de dirigentes da burguesia. Com o avanço das forças produtivas, o conhecimento se torna essencial para o desenvolvimento econômico, político e social, porém, para manutenção do modo de produção capitalista, em uma sociedade dividida em classes, o acesso ao saber é controlado, nesse sentido, a partir da propriedade dos meios de produção é importante manter a ordem social vigente de cisão “entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (KUENZER, 2010, p.861).

Nesse contexto, a estratégia adotada pelo capital é justamente perpetuar essa dualidade educacional de manutenção do *status quo*, onde existem escolas para atender uma classe dominante e outra para a classe trabalhadora, gerando assim a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, o capital vai definir o modelo de educação que será direcionado a classe trabalhadora. A formatação designada pelo capital acaba por acirrar ainda mais a desigualdade educacional, refletindo para a classe trabalhadora uma formação fragmentada/mutilada. Em decorrência dessa problemática, nos questionamos: Como construir uma escola que esteja voltada aos anseios da classe trabalhadora com vistas a construção de uma sociedade mais justa, com uma formação humana, omnilateral⁸², integral e politécnica. Nessa perspectiva, Frigotto (2012, p. 276) afirma:

Essa práxis revolucionária não se efetiva no terreno ou no plano ideal, mas no plano concreto da realidade adversa das relações sociais de expropriação e de alienação, atualmente sob o capitalismo. E é dentro destas relações sociais adversas e no plano de suas contradições insanáveis e cada vez mais profundas que se instaura o embate por processos formativos que desenvolvam valores, conhecimentos, sentimentos e sentidos humanos que sedimentem a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe.

⁸² Segundo Frigotto (2012, p. 267) omnilateral é uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidades do seu humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Numa sociedade dividida em classes, onde a classe dominante é proprietária dos meios de produção, o capital controla e domina os interesses políticos, econômicos e ideológicos, os filhos dos trabalhadores precisam nesse sentido dominar os saberes do dominado, e que rompam com a ideologia dominante através do domínio dos saberes que antes eram reservados a própria burguesia. É hora através da educação igualmente produzirmos trabalhadores que dominem os saberes, mas também dominem a capacidade de tomar em suas mãos a produção que já é coletiva, como afirma Lombardi (2020, p. 53):

Como a burguesia se apropria da ciência e de todos os saberes para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação de classe, nos cabe (como revolucionários) viabilizar aos que vivem da venda de sua força de trabalho o acesso e a apropriação dos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade.

Para esse processo revolucionário, é necessário uma formação humana, integral e politécnica, que Moura, Filho e Silva (2015, p. 1060) descrevem:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra.

A omnilateralidade significa desenvolver em cada pessoa/ser/indivíduo à sua capacidade de autonomia e criatividade de julgamento crítico, enfim, a possibilidade de levar por meio de uma formação o desenvolvimento de homens e mulheres que sejam amplos e livres, e que sejam capazes de romper com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Nesse sentido, a proposta politecnicidade que é um dos nomes empregados para identificar as propostas educativas que emergem do materialismo histórico e dialético, sobretudo na sua concepção originária do século XIX na formação de Marx e Engels. A politecnicidade é um conceito que põe em questão as contradições da educação da sociedade capitalista. Essa interpretação pode ser respaldada também por Frigotto (2012, p. 268):

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica.

A politecnia visa a formação com vistas ao pleno domínio dos fundamentos científicos gerais e os diferentes processos e técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo. A discussão de uma educação politécnica é propositiva, pois abre o debate sobre os caminhos para superação dessas contradições/ obstáculos. É um conceito que se coloca no centro das discussões, como um importante projeto alternativo de sociedade e de desenvolvimento social, como afirma Frigotto (2012, p.269):

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.

Há um debate como se deve identificar as propostas educativas que emergem do materialismo histórico e dialético na sua formulação originária de Marx e Engels. O próprio conceito de politecnia é carregado de polissemia⁸³, portanto nos apoiaremos nas ideias de Marx (1982) e de pesquisadores brasileiros como Machado (1989, 1991), Frigotto (2012) para contribuirmos com essa discussão. Outros pesquisadores⁸⁴ abordam a mesma temática associado a outros termos como “educação politécnica”, “educação omnilateral”, “educação tecnológica” e “educação unitária e integral”. Esses autores abordam o conceito de politecnia colocando o termo no centro das ideias de uma educação contra a barbárie, e como um importante projeto alternativo de desenvolvimento social, por ser propositivo, traz para o debate os caminhos para a superação dessas contradições. Ao debater a etimologia da palavra, Machado (1991, p.54) descreve:

Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.

⁸³ Propriedade que uma palavra tem de apresentar vários sentidos.

⁸⁴ Existem alguns debates teóricos acerca da conceituação e terminologia para designar conceito de politecnia. Nosella (2006), por exemplo adota o termo de educação tecnológica, que segundo ele seria um termo ultrapassado, já Frigotto (2012) e Saviani (2003) pondera que este termo assume uma conotação tecnicista e defende o termo educação politécnica. Verificamos essas nomenclaturas distintas nos próprios tradutores da obra de Marx, algumas obras utilizam educação politécnica, outros adotam o termo educação tecnológica.

A origem desse conceito na área educacional surgiu logo após a Revolução Francesa, em 1794 com a criação da Escola Politécnica de Paris, concebida como um espaço de ensino e prática de várias/múltiplas técnicas, conceito ainda utilizado para designar as escolas de engenharias, escolas técnicas e cursos técnicos. Porém, o conceito que debatemos nesse trabalho está para além do domínio de várias técnicas. Dentro do debate pedagógico o conceito de politecnia está ligado a necessidade de desenvolver a educação integral, desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A palavra politecnia entrou no vocabulário do movimento dos trabalhadores pelas mãos de Marx e Engels durante o 1º Congresso Internacional dos Trabalhadores em 1867, que discutia o trabalho infantil e juvenil nas fábricas. Nas discussões presentes, várias correntes defendiam suas teses sobre o modelo educacional a ser adotado. Algumas correntes defendiam a escola como espaço de oficina de múltiplos ofícios artesanais.

A discussão que se fazia em torno do conceito segue para além da etimologia sobre o termo, a concepção de politecnia buscava uma educação integral de desenvolvimento humano. A educação do trabalhador estava em pauta nos encaminhamentos, onde haviam movimentos que defendiam uma formação para vários ofícios artesanais, e não somente para uma especialização. Marx se opôs a essa proposição, e introduz na discussão que a educação da classe trabalhadora devia compreender a educação intelectual, combinada com a educação física e instrução tecnológica.

A formação politécnica na concepção de Marx e Engels, permitia que os estudantes compreendessem os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção. Para Marx, a discussão não poderia se limitar a discutir a escola como oficina de artesanais, mas sim na formação integral do ser humano, que incluía em conhecer os fundamentos científicos dos processos de produção. Essa formulação defendida por Marx, saiu vencedora frente as outras (MACHADO, 1989).

Partindo daqui, dizemos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
 3. Educação politécnica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.
- (...) Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.

(Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, MARX & ENGELS, 1983, p. 60)

Marx e Engels entenderam a politecnia como uma proposta de instrução que articulava o pleno domínio dos processos e técnicas de produção, a educação mental e a educação corporal. A politecnia é uma proposta educativa vinculada ao contexto do século XIX, portanto restrito a um ambiente estrutural do metabolismo do capital naquele período. No século XIX a proposta educativa para superar o capitalismo vigente na época era a politecnia. Ocorre que as estruturas de funcionamento do capital se alteraram na passagem do século XIX para o século XX (MARTINS, 2021).

Antônio Gramsci, educador e pensador que viveu a realidade da sociedade italiana no século XX, no campo educacional presenciou a Reforma Gentili⁸⁵ no período fascista, influenciado pelas ideias de Marx, se contrapôs a essas reformas do governo, e contribuiu com essas discussões ao defender que cultura e produção, a ciência e o trabalho habitam o mesmo espaço, e que não existe uma diferenciação e ou separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica, ou seja, que a ciência está nas escolas, e o trabalho está nas fábricas. Nesse sentido, Ramos (2012, p. 345) afirma:

Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, que Gramsci (1968) assim definia: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Segundo ele, deste tipo de escola única, por meio de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Gramsci discute essas unidades que aparecem divididas e mostram como isso aparece dentro do contexto da realidade objetiva e contraditória do desenvolvimento do capital. Ao retomar a formulação de Marx sobre omnilateralidade, o desenvolvimento universal do homem e a necessidade de abolição da divisão do trabalho (intelectual e manual), Gramsci formula suas ideias a partir dessas premissas e introduz o conceito de escola unitária e novo humanismo. Essa concepção se caracteriza fundamentalmente pela elevação técnica-trabalho a técnica-ciência, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de organização e do conhecimento do homem no mundo.

⁸⁵ Giovanni Gentili foi o primeiro-ministro da Educação na Itália fascista no período de 1922 e 1923 e realizou amplas reformas educacionais.

Tanto em Marx quanto em Gramsci encontraremos que não existe dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, não existe trabalho menos manual e trabalho mais intelectual. O trabalho como atividade humana é uma totalidade física e mental. A ênfase e insistência nessa dicotomia é uma das características e propósitos da sociedade de classes, que na lógica do capital vê o trabalho como mercadoria e o trabalhador como músculo, força produtiva e não o vê como cérebro, como ser integral, pensante, e, portanto, como intelectual (CARVALHO, 2018).

Nesse sentido, enquanto a politecnia enfatiza o aspecto tecnológico, o pleno domínio científicos e gerais dos diferentes processos e técnicas do trabalho produtivo moderno, Gramsci contribuiu com a escola unitária. A proposta educativa de Gramsci avança no sentido da formação humana e dá um destaque muito forte para esse processo como elemento fundamental para produzir as condições e processos educativos necessários ao enfrentamento do capital do século XX.

A escola unitária de Gramsci enfatiza outros aspectos como o necessário domínio que os educandos devem ter da dimensão científico-filosófica, educativo-culturais, ética-político, não apenas econômico, estrutural, do metabolismo social do capital. Por isso, que a escola unitária de Gramsci ela tem um objetivo fundamental e elementar, que é formar intelectuais: indivíduos, grupos e organizações sociais. Principalmente, formar intelectuais que estejam organicamente vinculados as classes subalternas⁸⁶.

Os intelectuais oriundos da classe trabalhadora, compreendem o que povo sabe e sente, e, portanto, tendo esse vínculo orgânico podem ajudar no processo de construção de superação da sociedade de classes. Nessa simbiose, os intelectuais orgânicos podem formular e disseminar uma nova visão de mundo no interior da formação econômica e social, além de articular forças em torno desse novo conhecimento, ao ponto de construir um bloco de forças sociais poderoso ao ponto de enfrentar outro bloco de força que predomina na história, a classe dominante, capaz de transformar a realidade vigente. Essa é a proposta fundamental da escola unitária, Carvalho (2018, p. 97) corrobora conosco:

Os intelectuais orgânicos às classes subalternas têm outra função, a revolucionária: formular, disseminar e consolidar na dinâmica da vida social uma visão de mundo que seja capaz de se tornar força social com potencial suficiente para promover concretamente a transformação radical do modo de vida.

A proposta de escola unitária adequada as transformações do capitalismo do século XIX para o século XX não se restringe apenas a preparar o sujeito para dominar o chão da fábrica,

⁸⁶ Gramsci se referia a classe trabalhadora.

mas para dominar o Estado⁸⁷ no seu sentido restrito, para fazer a revolução, tomando o aparelho do Estado. Considerando a transformação do capitalismo ao longo do tempo, a proposta da escola unitária não tem como foco elementar a discussão tecnológica, mas fundamentalmente visa também ter essa dimensão da formação integral do ser humano, seja educativa, cultural e política. Moura (2020, p.21-22) contribui com essa discussão:

Nesse projeto contra-hegemônico, a educação assume outro papel, que não despreza a dimensão técnica e científica, mas também não se limita a ela. Assim, a educação passa a formar sujeitos com amplo e profundo conhecimento técnico-científico, críticos, autônomos e emancipados. Nessa perspectiva, o sujeito vai compreender claramente, dentro do seu campo específico, a relação entre esse campo e os demais, e a implicação de sua ação para a sociedade como um todo. Esse tipo de formação não interessa ao patrão; para o capital é perigoso, pois o sujeito, ao compreender a relação do seu campo com os demais, pode atuar no sentido de contribuir para desconstruir essa lógica da centralidade econômica.

Para Martins (2017, p. 255), escola unitária tem como características dois fundamentos e um compromisso: “[...] a) fundamentos: entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo; b) compromisso: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo”.

Nesse sentido, a educação, portanto, tem uma dupla função social, ela pode servir para reproduzir as relações sociais ou pode ser uma estratégia na luta da superação das relações sociais de tipo capitalista. Martins (2017, p. 256) contribui com esse debate afirmando:

O domínio das forças produtivas, na realidade capitalista, está nas mãos da classe dominante economicamente e dirigente ético-politicamente, a burguesia, de maneira que se as classes subalternas quiserem superar a condição de subalternidade, elas deverão saber o que classe que as explora e aliena sabe.

O ponto de partida que Gramsci utiliza para fazer a sua formulação de escola unitária é uma crítica a escola burguesa e tradicional do seu tempo. O interesse das escolas burguesas era reproduzir mão de obra através das escolas profissionalizantes. Gramsci considerava que as escolas italianas naquele momento estavam em descompasso com as demandas e expectativas da classe trabalhadora, essa escola interesseira queria reproduzir o mundo burguês. As escolas tradicionais eram para poucos e se apresentavam como desvinculadas dos problemas. Apesar das críticas, Gramsci reconhecia alguns pontos positivos das escolas burguesas e tradicionais, como afirma Martins (2021, p. 11):

⁸⁷ Entendendo Estado no seu sentido restrito, como coerção e sociedade política.

Gramsci entendia a escola burguesa como “interesseira”, pois visava apenas a formar mão de obra, em benefício da burguesia. Todavia, reconhecia nela algumas qualidades: queria-se universal, priorizava a racionalização, caminho virtuoso para superar a concepção de mundo de mítica, folclórica ou de senso comum¹³, e muitas delas adotavam o princípio da atividade entre educador e educando, estimulando o aprendizado.

Vendo e vivendo a reforma fascista de 1922 e 1923, promovida por Gentili, ministro da educação de sua época, em que se difundiam uma fidelidade dos professores ao estado fascista e uma obediência severa ensinada para os alunos, Gramsci formula uma proposta de escola, que ele vem ser chamado de escola unitária. O ponto de partida da escola unitária são críticas às instituições educacionais do seu tempo, que Gramsci considerava interesseira e desvinculada dos problemas da sociedade, apesar disso, ele também via aspectos positivos.

Gramsci num primeiro momento queria uma escola desinteressada do trabalho industrial, em oposição a escola pragmática e interesseira. Qual é a escola desinteressada que ele propõe nesse momento? Uma escola humanística, que possibilite a todos uma formação propedêutica, de acesso à cultura geral, uma formação no sentido amplo da palavra, de apreensão do patrimônio histórico e cultural, que a humanidade produziu ao longo do tempo.

A proposta de escola unitária é comprometida inclusive de uma produção de uma nova cultura, de uma nova forma de existência humana, de uma nova civilização. Seria necessário que as classes subalternas deixassem a subalternidade através do autoconvencimento. Dentro das classes subalternas estava uma concepção de mundo que era elaborado pela burguesia que era difundida pelos aparelhos privados de sociedade civil (a igreja, a escola, os partidos, os sindicatos, entre outros). Isso era necessário para produzir uma nova civilização, fazer um reordenamento no “eu” no interior dos indivíduos, que estava profundamente orientado pela concepção/filosofia de mundo burguês, que se encarnava nos sujeitos com uma ideologia, direcionando a sua ação.

Nesse sentido em resposta a essa escola dual, Gramsci acreditava que a escola unitária, no duplo sentido da palavra, deveria ser única para todos, sem diferenças, sem dualidades. Unitária também no sentido de não ser dividida sob o ponto de vista de sua finalidade educativa e de seus conteúdos. Essa escola única deveria articular no seu processo educativo a dinâmica própria daquele saber do patrimônio histórico, cultural e filosófico da humanidade e que se articule o patrimônio cultural com a dimensão prática e científica, técnica e tecnológica. Para Martins (2017, p.13), a escola unitária recebe esse nome por três motivos:

a) inspira-se na escola única do trabalho russa; b) é uma única escola para todos, universalizada - sem distinção pela condição econômica ou por qualquer outra -,

pública, estatal, gratuita e laica, pois, para Gramsci, escola não pode ser privilégio; c) “A escola única [articula um único processo formativo], intelectual e manual”

Única nesse sentido, uma escola que ensine e articule para o saber e fazer. Uma escola única para todos com essas características: humanística, propedêutica, de cultura geral, científica e tecnológica, que articule esses dois processos. Para que eles próprios largassem a condição de subalternidade e pudessem assumir nas suas mãos o próprio destino histórico. Uma proposta de formação integral da escola unitária tem a ver com a dimensão política. A escola unitária serviria para que os homens e mulheres das classes subalternas possam abandonar a subalternidade e assumir o seu próprio destino histórico. As possibilidades de luta estavam na escola unitária.

Essa escola existe determinada formas, conteúdos, objetivos e métodos. Nessa escola o professor precisa ser o mediador de um processo em que os alunos possam se apropriar de todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A importância de dominar o que a burguesia domina, para isso, seria necessário conhecer os clássicos. Os conteúdos dessa escola estão relacionados ao saber e ao fazer. O método é romper com a subalternidade e espontaneísmo. Tem que ter disciplina para aprender. Porque só sabendo que as classes subalternas terão opção de escolha sobre qual o rumo histórico seguir, como afirma Martins (2021, p.12)

A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área. Ao se apropriarem desse patrimônio cultural produzido pela humanidade, poderá ocorrer a elevação do nível de consciência dos educandos, induzindo outro tipo de ação individual e coletiva, porque terão mais consciência de si e do mundo, condição basilar para formularem estratégias e promoverem ações com vistas a superar as contradições sociais que lhes desafiam a existência.

Desse modo, compreende-se que os filhos da classe trabalhadora se apropriem teórica e praticamente das bases técnicas, dos princípios sócio-históricos e científicos que formam e que fundamentam os métodos, que denominamos de domínio intelectual das técnicas. Tudo dentro de uma relação que se articula entre o específico e o geral, ou seja, compreender a relação entre o conhecimento e a existência, desenvolver a capacidade de julgamento, atuar com independência e crítica, formar o sujeito histórico capaz de enfrentar as contradições da sociedade e de fazer autogestão da sua própria vida. Saber constituir problemas, identificar as condições existentes, analisar dados, encontrar soluções. Essas habilidades se concebem no trabalho como princípio educativo. Frigotto e Ciavatta (2012, p. 753) contribuem com essa

discussão acerca do trabalho como princípio educativo na constituição social e na formação integral do homem:

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei -, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação.

Essa ideia de vinculação da educação a produção social da existência contribui no sentido de entender não só a ideia do vínculo material de produção, mas também do ponto de vista mediatizado por outras vias. Todos nós trabalhamos para produzir a existência humana em diferentes domínios da vida, como também em diferentes espaços, então o princípio educativo é importante para o trabalho na produção da existência. Para isso, é fundamental entender a unidade do conhecimento que está presente nas atividades humanas. É imprescindível essas discussões no contexto educacional para se pensar o currículo, o processo pedagógico, a formação docente, materiais didáticos, porque é o princípio educativo que organiza a escola unitária, na concepção de Gramsci, como destaca Ramos (2012, p. 348):

Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. O projeto da escola unitária se materializa, portanto, no processo de formação humana, no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Evidentemente que toda essa concepção lida dentro de um contexto de muitas contradições, e o progresso tecnológico, não é por si só um determinante de uma nova sociedade, ou de um novo homem/mulher, ou de uma nova escola. Essas contradições são aguçadas porque envolvem esse progresso tecnológico, como também os múltiplos interesses do capital. Então, a relação do avanço tecnológico e a escola, experimentam contradições, ora se estreitam, ora se distanciam, visto por exemplo a reforma do ensino médio.

A escola unitária se insere no cerne das contradições da sociedade capitalista porque dispõe de questões que propõem a superação desse sistema, que podem contribuir para fortalecer o processo de formação de uma nova consciência social, aberta as transformações estruturais da sociedade brasileira e que podem contribuir com a formação necessária para os

trabalhadores no sentido de apropriarem do comando da produção e instaurarem novas formas de relações sociais.

[...] termo unitário refere-se também a uma crítica propositiva à educação orientada pela perspectiva burguesa, pois ao mesmo tempo em que se recusa a diferenciação nos sistemas de ensino capitalista, justificadas a partir de diferenças naturais e aptidões pessoais, defende-se uma única escola para todos. Ou seja, está presente na formulação gramsciana a necessidade de as classes subalternas dominarem o que a classe dominante domina, para construir um novo padrão de sociabilidade não burguesa, uma nova civilização, o socialismo (MARTINS, 2017, p. 262).

Assinalar para uma sociedade escravocrata como a brasileira a necessidade de superação de um paradigma educacional dual que se coloca de um lado a formação de uma elite, do outro lado a formação do trabalhador é a defesa portanto de uma educação integral de caráter emancipador. Nesse sentido é um conceito muito importante na atualidade porque remete a necessidade da articulação dos saberes científicos, tecnológicos, culturais e de trabalho. Coloca-se, portanto, em perspectiva a luta contra o rebaixamento da educação da classe trabalhadora, tendo a capacidade de intervir na realidade.

Em um período em que as forças conservadoras, notadamente reacionária e extrema ultradireita, atentam contra a democracia, insistem em privar a população do acesso aos conhecimentos, buscando desmoralizar a educação, a ciência e a cultura, exatamente porque sabem que o conhecimento pode contribuir para uma sociedade mais democrática, igualitária e humanizadora.

Então, é interesse das forças conservadoras ter controle da educação, da ciência e da cultura e difundir a ignorância entre o povo, utilizando-se de pensamentos conspiracionistas, ataques de discursos de ódios, disseminação de *fake-news*, antificientismo e pseudociência/desinformação que resultam em “terraplanismo” e movimentos de antivacina. Concebo esse negacionismo como preconceito contra o saber e o conhecimento, bem como estratégia de disseminação da ignorância, ou seja, interessa as forças conservadoras atuais a habilidade de explorar o desconhecimento para ganhar mais poder.

É muito importante que não percamos de vistas que na concepção de Gramsci a formação com base na ciência explicitamente enfrenta o senso comum. Esse é um tema que nós devemos estudar muito, porque hoje quem está constituindo o grosso do senso comum são os aparelhos privados de hegemonia. Como pesquisadores precisamos nos perguntar: como a pedagogia defendida pelo materialismo histórico e dialético está interpelando o senso comum?

Gramsci não faz aqui subterfúgios e é explícito ao afirmar que o início da escola unitária é um enfrentamento ao senso comum.

Trabalhar numa perspectiva de uma escola baseada na ciência e nos fundamentos da cidadania envolvem confrontos abertos com senso comum hoje tão em voga. Não podemos perder de vistas que o senso comum hoje impregnado no Brasil tem características neofacistas, racistas e fundamentalistas, baseadas na pedagogia do ódio que condenam as diversas formas de ser e viver a vida social. Então, como profissionais e pesquisadores da área educacional, precisamos libertar a educação, a ciência e a cultura dessas amarras conservadoras para que todos possam ter livre acesso a elas, e lutar contra essas cadeias de atual dominação do capital, como afirma Frigotto (2012, p.269):

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.

Diante desse retrocesso civilizatório e obscurantistas, a escola como aparelho ideológico do Estado se torna espaço onde as forças conservadoras e contra hegemônicas se confrontam. Nesse embate, a escola pode ser espaço de reprodução ou de transformação social, perpetuar as desigualdades ou de superação dessas contradições, uma educação somente para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou uma educação voltada para a formação integral do homem.

Na atual conjuntura, a escola unitária é uma estratégia de formação para a classe trabalhadora, pois a mesma seria um lugar de formação de uma geração de intelectuais orgânicos, preparados para serem dirigentes e não dirigidos como quer a escola capitalista burguesa. Para Jesus, (2005, p. 69) “Gramsci pensou em uma escola para uma nova sociedade, para o futuro, sob outro modo de produção, sem propriedade privada, sem a divisão entre proprietários e produtores, entre capitalistas e assalariados, entre exploradores e explorados”. A escola unitária só pode ser levada adiante pelos trabalhadores, não é possível desenvolver essa estrutura sob a hegemonia burguesa capitalista.

3.5 Historicizando as Políticas da EPT no Brasil: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais

Temos muitos desafios na área da EPT, por isso debruçamos na sua historiografia, para nos colocarmos na condição de olhar no retrovisor para compreendermos como chegamos na situação atual. O objetivo dessa revisão foi possibilitar as ferramentas teóricas e metodológicas para melhor analisar a problemática do papel da Extensão na EPT, das escolas técnicas/institutos federais, da teoria pedagógica no contexto histórico-social que estamos vivendo. Como vivemos no modo de produção capitalista que é hegemônico em termos das relações sociais e também na nossa formação social, precisamos nos apropriar das ferramentas para a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora, como afirma Lombardi (2011, p. 107): “Dessa perspectiva, pensar historicamente a educação é acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais desse modo de produção”.

Devemos acrescentar que, embora o campo da História da Educação seja amplo e conceituado, são escassos os trabalhos sobre a história do trabalho e da educação. Prevaecem os estudos sobre cultura escolar, gênero, escolarização, currículo, reformas educacionais, escolas, práticas e representações, legislação educacional, intelectuais da educação brasileira, escola pública, período republicano, Estado Novo e outros.

A historiografia nos permite uma aproximação com os fatos históricos da estruturação e do desenvolvimento da EPT no Brasil, segundo Manfredi (2016), são muitas as pesquisas que tratam da Educação Profissional, mas a grande maioria delas privilegia a ótica institucional dando ênfase no sistema educacional brasileiro e nas políticas públicas. Essa discriminação com essa modalidade educacional pode estar relacionada segundo Ciavatta (2019, p. 25):

Temos por hipótese que o divisor de águas são as opções políticas e teóricas que, na escrita da história, são polemicas, primeiro, por tratar da estrutura de classes e da desigualdade social no Brasil; segundo, pela interpretação crítica à luz da contradição capital e trabalho que denuncia as relações sociais de produção capitalistas. Não se pode falar do trabalho no Brasil, sem tratar das relações escravistas e de sua permanência econômica, cultural e ideológica, alicerçada nas grandes fortunas latifundiárias, industriais e financeiras. Através da produção industrial, agroindustrial, de serviços, e da grande imprensa e TV, os grupos hegemônicos comandam uma economia financeirizada a serviço das classes abastadas, do consentimento interessado das classes medias, opondo-se a elevação dos níveis de vida e de educação universalizados para toda a população.

No entanto, tem crescido as abordagens que privilegiam as relações trabalho e educação, baseada numa perspectiva crítica, tendo a literatura marxista como fundamentação teórica.

Nesse sentido, buscamos compreender os diferentes estágios de reconfiguração da Educação Profissional no Brasil, analisando a luz das seguintes categorias de análise: trabalho e educação, educação dos trabalhadores, destacando os projetos educacionais em disputa na política de formação profissional dos trabalhadores. Sanfelice, prefaciando a obra de Batista (2015), destaca como as categorias de análise podem nos ajudar a compreender as contraditórias relações do capital com o trabalho e a sua relação com a educação.

Como o estudo que vem a seguir utiliza as categorias de análise *classes sociais, lutas de classes e hegemonia* para decifrar o tema de educação profissional no período focado, são muito maiores suas chances de ampliar a compreensão de que na sociedade houve e há, além dos indígenas, dos escravos, dos menos favorecidos, dos prisioneiros e dos órfãos, independente de gênero, também os de cima. Ou seja, aqueles que historicamente se tornaram objetos da educação profissional e, em especial, de uma educação profissional industrial foram levados a tal condição pela concreta existência da luta de classes em decorrência da hegemonia de uma classe social sobre as demais. Nada foi natural. (SANFELICE, 2015, p. 13)

Ao caracterizar os principais momentos da história da Educação Profissional no Brasil, observamos as políticas e as iniciativas desenvolvidas ao longo do tempo para promover a formação dos trabalhadores, as relações de aproximação e distanciamento entre estado e sociedade civil quando se referem ao espaço não homogêneo onde se situam grupos movidos por ideários político-ideológico e se estabelece na disputa entre hegemonia, contra-hegemonia, num espaço onde se expressam muitas contradições, como expressa Pereira (2012, p. 286)

Começamos pela compreensão da educação profissional como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos outros de educação do trabalhador como resistência (reação e criação) ao modo de produção de vida existente.

Compreendemos que, como pesquisador, precisamos nos posicionar e mostrar que há dentro da história da EPT uma dimensão multicultural e étnica das diferentes formas de trabalho que foram historicamente se construindo no Brasil e que sofreu diversas alterações para se adequar ao modo de produção capitalista nos diferentes contextos históricos. Diante desse quadro, nos questionamos: que interesses moviam o processo de educação que foi sendo construído para a classe trabalhadora? Como essa modalidade educacional se moldou ao longo da história para atender ao capital, conseqüentemente aos interesses da burguesia e do desenvolvimento econômico e social do país? Acerca dessas indagações, Morais e Rosa (2019, p.45)

Logo, podemos concluir que, quanto a natureza da Educação Profissional no Brasil, há uma fragmentação e diferenciação de expectativas, a partir dos diferentes interesses em jogo. Precisamos entender quais são as perspectivas e projetos, analisando qual e o lugar social de onde se origina a Educação Profissional, identificando diferentes interesses e iniciativas.

O trabalho historiográfico nos permite compreender as ideias que foram sendo estabelecidas e os fatores que influenciaram e legitimaram as concepções de Educação Profissional em face dos interesses e da formação da força de trabalho nas etapas do desenvolvimento capitalista brasileiro. Com relação a isto, Manfredi (2002, p. 60) pontua:

A Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas.

No sentido de nos apropriarmos do nosso objeto de estudo, recorreremos a autores⁸⁸ da história da EPT, que nos dão subsídio para discussão dos fatos históricos, como também de compreensão aos acontecimentos, datas, personagens, instrumentos legais (leis, decretos, resoluções, pareceres) que situam as transformações sociais, políticas e econômicas que moldaram os projetos de educação da classe trabalhadora durante o percurso histórico do Brasil republicano até chegarmos a essa modalidade educacional amparada na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político (MÉSZÁROS, 2008, p. 273).

Os caminhos percorridos na política educacional brasileira nos ajudam a compreender a ordem social estabelecida na EPT. Como nos inspira Marx e Engels (1979, p. 20) ao afirmar que: “[...] a história é a produção social da existência”. Frigotto (2019, p. 21), prefaciando a obra “a historiografia em trabalho e educação: como se escreve a história da Educação Profissional”, declara:

As obras, autores e temas analisados refletem o mover da história da sociedade, do Estado e a conformação da Educação Profissional ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações sociais de produção. Por isso refletem, também, o sentido da luta de classe e o que, ao fim, prevaleceu. E a continuidade que

⁸⁸ Entre os principais autores que utilizaremos ao longo dessa abordagem histórica, podemos citar Ciavatta (2009, 1999, 2019), Cunha (2005a, 2005b, 2000c), Fonseca (1985), Kuenzer (1999), Manfredi (2002), Saviani (2013).

se reitera pela violência de ditaduras e golpes, e o estigma do DNA colonizador e escravocrata nas concepções e políticas de formação da classe trabalhadora

Por esses referenciais, nós consideramos que a história é uma representação pelo pensamento, pela memória e pela escrita. Mas também a história existe como processo, como produção real da existência, como produção real da vida humana. A história como método dentro do nosso referencial, ela faz uma crítica da economia política, naturalmente a contradição capital e trabalho, como a divisão das classes sociais, a divisão estrita do trabalho, aos problemas que a acumulação do capital tem gerado ao longo da história da humanidade. Na concepção de Delgado (2019):

Isso poderá nos conduzir por reflexões sobre as intenções e motivações sobre tal modalidade de ensino no país, bem como revelar as fontes de influência dos modelos desenvolvidos nessa modalidade de ensino, especificamente na esfera educacional, porém mais evidentemente, em fatores políticos, econômicos e sociais frutos de distintas realidades e cenários das etapas de desenvolvimento da economia e da sociedade brasileiras.

Nesse sentido, não basta fazer história, é necessário analisar/refletir o próprio processo de fazer história. E para nossa melhor compreensão da trajetória da EPT delimitamos os períodos históricos em demarcações para nos dar uma visão de sua sistematização e sua evolução, e que caracterizassem os momentos mais relevantes dessa modalidade educacional e que nos ajudassem a compreender como ela foi se construindo até chegar nos institutos federais, do qual fazem parte para construção do nosso objeto de pesquisa.

Em tempos sombrios de obscurantismo, negacionismo, ignorância e discursos de ódio, em que governos desrespeitam o conhecimento científico e atentam com a democracia, a história pode nos ajudar como resistência e até de sobrevivência, para trazer a nossa memória aquilo que nos pode encher de esperanças. Nesse sentido de visualizar as tramas histórico-políticas da EPT, é de fundamental importância trazer à memória a trajetória dessa modalidade de ensino que se constituiu como projeto de educação da classe trabalhadora. “A História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade” (BORIS FAUSTO, 1998, p.57).

Acerca do Trabalho e Educação Profissional na primeira república (1889 a 1930), é caracterizado por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, instauração de governos militares e civis e das oligarquias agrárias, o capitalismo se expande através da economia cafeeira. Neste momento, o país estabelecia novos modos de

produção que conseqüente acelerou os processos de industrialização e urbanização (OLIVEIRA, 1987; MANFREDI, 2016; CAIRES e OLIVEIRA, 2016). Com relação ao ensino agrícola na primeira república, o mesmo estaria voltado para formação da mão de obra no campo, onde a formação de técnicos em diferentes graus marcaria a fase da profissionalização.

Esse cenário de surgimento de grandes centros urbanos, bem como novos empreendimentos industriais impulsionaram os serviços de infraestrutura e de mobilidade urbana. A economia brasileira aquecida nesse momento, o país necessitava de mão de obra qualificada, Caires e Oliveira (2016, p. 48) corroboram que: “A industrialização trazia consigo, não só a urgência do aumento da oferta do Ensino Profissional, como, também, a necessidade de melhoria dos métodos de ensino e aprendizagem”

Nessa nova configuração, Manfredi (2016) afirma que a Educação Profissional não tinha mais como destinatários apenas os pobres e os “desafortunados”, mas a classe trabalhadora pertencentes aos setores populares urbanos, que viriam a ser os trabalhadores assalariados. A Educação Profissional nesse momento é concebida como projeto para formação da força de trabalho, devido ao novo modo de produção que nesse caso se constituía para a consolidação do capitalismo industrial. Esse cenário educacional é retratado por Romanelli (2010, p. 42):

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira.

Aproximadamente cem anos após a criação do Colégio de Fábricas inaugurado em 1808 pela família real portuguesa, é criada a Rede Federal de Ensino com a criação das escolas de aprendizes artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. Para Fonseca (1986, p.174), esse episódio configura Nilo Peçanha como “o fundador do ensino profissional no Brasil”. Caires e Oliveira (2016, p. 45) apresentam o contexto histórico de criação Rede Federal de Ensino Profissional,

Essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas. Tendo em vista essa realidade, em 1909, Nilo Peçanha, através do *Decreto n. 7566, de 23 de setembro*, determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e na Cidade de Campos (terra natal desse presidente), destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Esse decreto, para Fonseca (1986, p.174) representava o “marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios”. Com relação a esse momento, Manfredi (2016) relata que o ensino profissional ganhou projeção nesse período como um antídoto contra os movimentos grevistas e ideias políticas sindicais que estavam presentes no operariado brasileiro. Muitas dessas novas ideias haviam sido trazidas por imigrantes estrangeiros, por já terem vivenciado greves e revoluções na Europa.

Nesse contexto de formação de obra para suprir as demandas na indústria e também na área rural, as Aprendizagens Agrícolas e os Patronatos Agrícolas também foram criadas no ano de 1909, e estavam voltadas para os filhos dos trabalhadores do campo com o objetivo de capacitar para atividades rurais como “chefes de cultura, administradores e capatazes”. A maior incidência desses estabelecimentos estava concentrada nas regiões norte e nordeste. Os Aprendizados Agrícolas eram destinados a jovens do meio rural com idade entre 14 a 18 anos e estudavam em regime de internato. O ambiente educacional reproduzido nesses locais era centrado para administração de propriedades rurais e envolviam desde cultivo, manejo, criação e manuseio de máquinas e equipamentos. Os Patronatos Agrícolas foram criados em 1918 com o objetivo de atender as crianças órfãs e desvalidas com idades entre 10 e 16 anos e visavam capacitá-las para o setor rural (CAPDEVILLE, 1991; MENDONÇA, 2000).

As classes dominantes, donas dos meios de produção, viam no ensino profissional um poderoso instrumento para combater o movimento operário. A justificativa para criação das escolas de aprendizes artífices presentes no texto do decreto considerava que devido ao aumento da população dos centros urbanos, o ensino profissional estaria voltado para a classe operária e que para os filhos dos desfavorecidos da fortuna seria ofertado o indispensável preparo técnico e intelectual, acompanhados de hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. A realidade educacional presente nas escolas de aprendizes artífices é retratado por Manfredi (2016, p.61-62):

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultado, quando possível, as especialidades das industriais locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho.

Os ofícios ofertados nessas instituições estavam mais direcionados para o ensino artesanal/manual, como marcenaria, alfaiataria, sapataria. Em razão do crescimento industrial em São Paulo, as oficinas se adaptam para atender as demandas do setor de produção fabril, e nesse sentido, os cursos ofertados são de tornearia, eletricidade e mecânica (Oliveira, 2003; Cunha, 2000c). Nesse contexto, Rosa (2019, p. 115) fazendo um estudo da obra "República, trabalho e educação: a experiência do Instituto Joao Pinheiro 1909/1934" de Luciano Mendes de Faria Filho⁸⁹, afirma que:

A incorporação dos trabalhadores a nação passaria pela formação ideológica dos mesmos, assim o "povo" passaria a identificar a República como algo que pertencesse a ele. Portanto, fazia-se necessária a reforma educacional, tendo com princípio o trabalho como elemento moralizador.

Essa incorporação resultou em mudanças no Ensino Profissional, no qual a formação primária necessitaria ser articulada com o mundo do trabalho, as escolas urbanas foram adaptadas para simular a realidade de uma fábrica e as escolas localizadas em áreas rurais em campo experimentais (CUNHA, 2005a). Atento a essa nova concepção, Rosa (2019, p.232) comenta que:

O problema social encontrava, na forma de pensar dos políticos, um discurso comum. Defendiam que, para formar um novo cidadão, um indivíduo disciplinado para o trabalho, tal aluno precisava ser formado (ou conformado/modelado) em um sistema público de educação, com estrutura específica e capacidade para tal missão.

Até aquele momento, a economia brasileira estava assentada na produção do café, com a crise de 1929, resultante da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, que afetou o capitalismo, a classe média e operária são os primeiros atingidos causando um aumento das crises sociais e políticas. Esse cenário turbulento no setor produtivo mundial contribuiu para o aumento do desemprego, das péssimas condições de trabalho, o que originou muitas greves no panorama nacional. Batista (2015, p. 2) descreve esse momento,

Na luta por melhores condições de vida e trabalho, a classe operária organizava-se, sob orientação de grupos anarcossindicalistas, comunistas e socialistas. É nesse período de efervescência política e de necessidade de retomada da econômica, que ocorrem no Brasil as primeiras experiências de aplicação dos métodos de organização científica do trabalho, com o objetivo de aumentar a produção e possibilitar o crescimento da indústria nacional.

⁸⁹ O pesquisador e historiador publicou e organizou vários livros que abordam o sistema educacional na primeira república, período que compreende nas suas pesquisas entre (1909-1934)

A Educação Profissional e sua relação com esses momentos históricos são definidos por Delgado (2019, p. 69-70),

O discurso ora apresentado deixa límpida a ideia do caráter assistencialista e atenuante dos graves problemas sociais, assim como também a orientação funcionalista que a Educação Profissional apresentava em seus primórdios do Brasil Império e também durante o período inicial da República, já que era destinada a crianças abandonadas e marginalizadas, órfãos, filhos de ex-escravos e pobres. Era uma modalidade de ensino que desenvolvia, principalmente, atividades e habilidades manuais para a formação de trabalhadores de “chão de fábrica” e para trabalhos pesados, nos quais era considerada desnecessária a preocupação tanto da educação quanto do tipo de trabalhos reservados à elite, cujas características eram preponderantemente intelectuais.

O paradigma dual será o cenário onde se desenrola o Trabalho e Educação Profissional na Era Vargas (1930 – 1945), no qual a educação básica estava alicerçada num curso primário de quatro anos e depois o ensino superior e estava voltado para os filhos da elite, para os trabalhadores os cursos profissionais e rurais. Os cursos voltados para o contexto rural visavam fortalecer os setores produtivos da agricultura.

A Era Vargas se caracterizou por fortalecer a burguesia urbano-industrial em detrimento as oligarquias rurais, substituindo as bases capitalistas baseada no modelo agrário exportador pelo urbano-industrial. Essa escolha/opção de um modelo econômico resultou na intervenção do Estado na economia e políticas sociais como as leis trabalhistas voltadas para os trabalhadores urbanos (ZOTTI, 2004).

Em seu livro o “Trabalho e Educação Profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Idort”), Batista⁹⁰ (2015) caracteriza esse novo momento político de ascensão da burguesia industrial.

A disputa pelo poder em 1930, a subida de Vargas ao governo central e suas acirradas disputas com a burguesia paulista demonstravam as divergências que existiam entre as frações da classe dominante, notadamente entre fazendeiros e industriais paulistas; esses últimos organizaram-se e buscaram construir sua hegemonia enquanto fração de classe, com base no ideário industrialista e inspirado nas teses tayloristas. Para tanto, criaram instituições como o CIESP, em 1929; a ORT, em 1930; a FIESP, em 1931; e o IDORT, no mesmo ano. Por meio, desses instrumentos, a burguesia industrial articulava um projeto para a formação de uma nova classe trabalhadora nacional, adestrada, disciplinada e cooptada. Assim, a burguesia ganhava espaço na sociedade e defendia suas teses, buscando hegemonia e propondo um modelo de sociedade pautado na organização nacional. (BATISTA, 2015, p. 3)

⁹⁰ Na sua pesquisa de doutorado, buscou compreender o pensamento e as ações da burguesia industrial considerando a fundação da FIESP e do IDORT a partir das ideias tayloristas no país, compreendendo o período de 1930 e 1940.

Esse momento foi acompanhado de crescimento da indústria e deslocamento populacional para os grandes centros urbanos, necessitando de políticas públicas educacionais que amparassem esse contingente de pessoas. Vargas iniciou um processo de reestruturação da educação brasileira e criou em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde, o que para Machado (1989, p. 32) “[...] tem como consequência direta, para o ensino técnico, a possibilidade de uma política centralizada e unificada”. Em 1931, no âmbito do referido ministério foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que era responsável pela estrutura do ensino profissional no país (SANTOS, 2011).

Esse novo momento é chamado por Delgado (2019) como segundo ciclo histórico para Educação Profissional. Esses fatos repercutiram nos documentos oficiais do país, como por exemplo Decreto n. 20.158 de 1931, Cunha (2000c, p. 23, grifo do autor) registra: “Pela primeira vez, no Brasil, o termo *técnico* foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho”.

A dualidade no sistema educacional brasileiro ainda persistia, Caires e Oliveira (2016), relatam que modalidade da Educação Profissional estava direcionada para a classe trabalhadora e a oferta dos Ensinos Secundário e Superior estava voltada para a elite intelectual, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se posicionaram com relação a esses dois sistemas que não dialogavam entre si, e que os mesmos eram instrumentos de estratificação social (MANIFESTO, 2006, p. 97). Com relação a essa dualidade, que sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro, Delgado (2019, p. 71) faz uma radiografia:

A Educação Profissional tem seu início no Brasil como modalidade educacional para aqueles que simplesmente não tinham escolha, dada a sua origem social e sua condição econômica. Além da visão preconceituosa em relação ao trabalho manual e artesanal dessa sociedade de relações escravocratas, adiciona-se uma concepção funcionalista e assistencialista à Educação Profissional, como meio ou instrumento de desviar as pessoas da “vagabundagem” e do “alcoolismo”, além de salvacionista do ponto de vista religioso. Por outro lado, a educação livresca, erudita e humanista era ofertada nos cursos propedêuticos e, sequencialmente, no ensino superior (licenciatura e bacharelado), destinados à formação intelectual e ao preparo profissional da elite. Essa dualidade marca a história da educação brasileira enfaticamente, resultando em uma cultura que desconfia das potencialidades da Educação Profissional, mesmo no cenário atual, pautado pela forte competitividade assentada nas vantagens competitivas possibilitadas pelas inovações tecnológicas e pela ciência aplicada.

Em 1934, ano da promulgação da primeira Carta Constitucional no Governo Vargas, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico é alterado através do Decreto 24.558 para Superintendência do Ensino Profissional. Essa reformulação tinha como objetivos: a expansão da Educação Profissional; criação de novas escolas federais; intercâmbio entre o novo órgão e

a indústria, com vistas adaptar os cursos às demandas do setor industrial e concessão de bolsas de estudos para alunos do interior dos estados (MACHADO, 1989; DELGADO, 2019).

Com políticas voltadas para o fortalecimento urbano-industrial, o crescimento populacional nos grandes centros urbanos ocasionado pelo êxodo rural foi visto pelo governo como uma ameaça à ordem social. Para conter a migração e manter o homem no campo surgiu o movimento ruralismo pedagógico. Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro foi organizado para atender as novas demandas da época, o texto da Carta Constitucional de 1934 trazia em seu bojo as primeiras legislações acerca da educação rural e a Educação Profissional, como destaca Santos e Sousa (2012, p. 13):

A educação rural e a Educação Profissional se inserem na legislação brasileira com a Constituição de 1934, em meio a um grande debate para conter o fluxo migratório cidade-campo e para, assim, poder elevar o grau de produtividade no campo. Constituem-se também como uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, questões devidas à mudança na política econômica brasileira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade.

Essas mudanças ocorridas Era Vargas formaram bases para a introdução dos princípios taylorista-fordista⁹¹ no Brasil, tornando o capitalismo mais estruturado e planejado que influenciaram a industrialização do país e conseqüentemente na educação, como assinala Delgado (2019, p.76):

[...] é justamente a partir de então que teremos importantes fontes de influência surgindo e iniciando suas ações na sociedade brasileira e reconfigurando não apenas o estereótipo do trabalhador necessário ao novo modelo de sociedade fabril que se almeja construir, como inclusive, a faceta comportamental dos cidadãos, tudo isso em um contexto que se orienta a partir de um emergente projeto capitalista brasileiro e que vai se moldando, por sua vez, em um projeto pedagógico que seja capaz de suprir a demanda por profissionais com as características tayloristas e fordistas.

Vargas (1985, p.163) aponta que a entrada e difusão do taylorismo e fordismo no Brasil na década de 1930 deram capilaridade de “um projeto explícito de capitalismo para o nosso país”, que ganhou forte aderência por exatamente “difundir uma concepção de mundo orientada

⁹¹ Henry Ford (1863-1947) desenvolveu um sistema industrial, fundamentado em princípios do modo de organização do processo produtivo (Taylor) e consubstanciado em uma linha automática de montagem de automóveis com o objetivo de maximizar a produção, segmentando assim o processo produtivo e conseqüentemente levando o consumo em massa. (HARVEY, 2006)

a partir das exigências de produção”. Acerca dessa concepção, Kuenzer (2007, p. 31) compreende:

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia.

A concepção do taylorismo e fordismo influenciou na Constituição de 1937 ao adotar uma preocupação com os objetivos do capitalismo agrário e a ideia de uma Educação Profissional voltada para os mais humildes, buscando inserir a força do trabalhador nas novas exigências do capital. Nesse movimento, no governo Vargas, foi fundada a Confederação Nacional da Indústria em 12 de agosto de 1938, que influenciou o ensino profissional no país, e que futuramente iria também ter sua própria estrutura pedagógica industrial, através da implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) através do Decreto-lei n. 4936/1942 (DELGADO, 2019). Essa articulação entre o poder público e a iniciativa privada é apontada por Kuenzer (2007, p.28) serviria “[...] para atender a demanda bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão de obra qualificada.”

A inauguração do SENAI é um marco histórico de grande vulto na construção, tanto de uma concepção de Educação Profissional quanto do tipo de acumulação capitalista pretendida em vários estágios de desenvolvimento econômico (a partir de sua criação) no Brasil, já que o empresariado industrial assume o controle daquela que se tornaria a sua mais importante e massiva ação educativa no campo profissional. (DELGADO, 2019, p. 82)

Essa série de regulamentações no sistema educacional ocorridas entre 1942 e 1946 no Governo Vargas, realizadas pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, reforçou o processo de dualismo que já existia, e que ganhou amparo nas legislações se constituindo em um conjunto de seis decretos de lei para a reforma dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Essa educação influenciada pelos interesses do capital é visto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32):

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão de Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático juntamente com esta havia o conjunto de leis orgânicas que

regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal.

A Reforma Capanema transformou os liceus em Escolas Industriais e Técnicas que passaram a integrar a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial que juntamente com o SENAI ofertavam cursos técnicos. A designação e função de cada rede é explicada por Oliveira (2003, p. 33):

[...] a reforma em apreço promoveu uma clara diferenciação entre as Escolas Industriais (destinadas aos alunos que, geralmente, não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnico-profissionalizantes) e as Escolas de Aprendizes (ligadas aos recém-criados Senai e Senac), nas quais os alunos eram trabalhadores. Nas primeiras, os alunos recebiam uma formação mais completa, para um ofício que demandava maior capacitação e, por isso mesmo, maior disponibilidade de tempo. Já nas segundas, os alunos-trabalhadores recebiam um treinamento mais pontual, para exercerem melhor seus ofícios.

A Reforma Capanema também visava a dois tipos de ensino dentro do nível secundário, o propedêutico e o profissional, o primeiro possibilitava o ingresso no nível superior e era focado no curso clássico, voltado para área de humanas e o científico voltado para área de ciências naturais. Enquanto que os cursos profissionais lhe proporcionava seguir um curso de uma carreira profissional nas “áreas produtivas da indústria, do comércio ou da agricultura” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 64) e “adentrar no mercado de trabalho industrial, contribuindo assim perfeitamente com as necessidades da acumulação capitalista industrial” (DELGADO, 2019, p. 86) conforme explica:

De um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior, onde se consolidariam a formação das “individualidades condutoras”. De um lado, um ensino profissional “destinado às classes menos favorecidas”, como dizia a carta constitucional. (MACHADO 1989, p. 15)

No que se refere à regulamentação para o Ensino Agrícola, tinha como objetivo primordial a preparação profissional para os trabalhadores atuar na agricultura, absorvendo a demanda de grupos empresariais e industriais. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola permitia a matrícula para estudantes do sexo feminino, bem como formação dos professores e administradores de estabelecimentos de ensino agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola também organizou e classificou os estabelecimentos de ensino em três categorias, conforme aponta Franco (1994, p. 43)

[...] Escolas de Iniciação Agrícola, que ministravam as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo (ginasial), conferindo ao concluinte o certificado de operário agrícola; Escolas Agrícolas, que ministravam as quatro séries do primeiro ciclo (ginasial), conferindo ao concluinte o certificado de mestre agrícola; Escolas Agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do primeiro ciclo (ginasial) e as três séries do segundo ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

O paradigma da dualidade educacional também se fez presente nas legislações do ensino agrícola, a divisão entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Esse cenário educacional dualista voltada para elite e outra para a classe trabalhadora, no período Vargas, é compreendido por Kuenzer (2007, p. 28) como:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

Acerca do final da Era Vargas, Caires e Oliveira (2016, p. 65) considera que:

[...] a Era Vargas, especialmente o período do Estado Novo (1937-1945), assumiu uma postura educacional conciliadora e mediadora, frente aos grupos ligados à pedagogia tradicional e à pedagogia renovadora, que, em última instância, buscou garantir uma educação intelectual e humanística para a classe social e economicamente dominante, destinando o Ensino Profissional às camadas menos favorecidas, reforçando, assim, uma organização escolar dualista conforme a divisão técnica do trabalho.

Avançando na nossa trajetória histórica, após a saída do Presidente Getúlio Vargas e fim do Estado Novo, chegamos ao Trabalho e Educação Profissional Segunda República (1945 – 1964), esse período é visto pelos historiadores como retorno ao regime democrático, que se caracteriza pela aprovação de uma nova Carta Constitucional em 18 de setembro de 1946. Apesar da nova Carta Magna não fazer referência a Educação Profissional, como a anterior (Constituição de 1937), essa modalidade de ensino foi ganhando terreno a outras classes sociais, como caracteriza Fonseca (1986, p.199)

O ensino industrial, em todo o país, já não era mais dirigido aos deserdados da fortuna, ou aos órfãos e miseráveis. Agora, abria suas portas a todos, aos pobres como aos ricos, fazendo, apenas, questão de atrair os mais aptos, os mais capazes, sem lhes indagar dos meios econômicos.

A formação da classe trabalhadora brasileira tinha interesses estrangeiros. Machado (1989) afirma que o país recebeu dinheiro e assistência americana nesse período, como também oportunizou treinamento aos professores brasileiros para aperfeiçoamento. Devido ao contexto de guerra fria, acirramento da luta de classes, e as greves operárias se alastrando pelo país, o Serviço Social da Indústria (SESI) é criado como ferramenta pelos industriais capitalistas para contribuir com o bem-estar, para que a classe trabalhadora pudesse ter lazer, educação, assistência médica, como cita o artigo 1º do Decreto-lei de criação, “[...] para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes.” Acerca da criação do Sesi, Delgado (2019, p. 88) ressalta que:

Fica evidente que, a partir de então, a CNI dispõe não mais apenas de um sistema de escolas para a formação do tipo de mão de obra demandado pelas indústrias (no caso, o SENAI) nesse momento histórico, como a partir da criação do Sesi, tem um sistema para “conformar” o trabalhador através de uma ideologia de progresso industrial dentro dos moldes de acumulação capitalistas presentes, legitimando, assim, suas intenções e políticas tanto no campo da produção industrial quanto no campo pedagógico. Esse tipo de dominação ideológica por parte dos representantes da burguesia industrial foi típica nos primórdios do taylorismo no Brasil.

Todo esse aparato do Sesi-SENAI, que atualmente compõem o Sistema S e que representam grande parte das escolas de ensino profissional no Brasil, serviram de base para a “introdução, difusão e consolidação dos princípios do taylorismo/fordismo no Brasil” (DELGADO, 2019, p. 89). Rodrigues (1998, p. 24) corrobora com essa tese, quando afirma:

[...] torna-se absolutamente clara a pretensão pedagógica da burguesia industrial – ou, pelo menos, de sua fração mais resoluta – frente a classe trabalhadora. A montagem do aparelho SENAI-SESI busca abarcar todas as facetas da formação humana da classe trabalhadora: da formação profissional à formação moral e cívica, da higiene à cultura, da “defesa do salário real”, da educação pré-escolar à resolução dos problemas domésticos.

Esse período é marcado pelo Plano de Metas, implementado pelo Governo JK, que tinha como política a abertura da economia brasileira ao capital internacional e esse processo tinha como plano o alinhamento da indústria como “adoção aqui dos padrões produtivos dos países industrializados” que resultaram na “socialização do assalariamento industrial, o domínio das técnicas fabris e a integração de engenheiros e administradores da indústria” (VARGAS, 1985, p.177 e 175). Para Vargas (1985) e Delgado (2019) esse momento é considerado como finalização da primeira fase do taylorismo-fordismo no Brasil e início da segunda fase. Evidenciamos essas fases, porque compreendemos que as técnicas do taylorismo-fordismo irão

ditar o modelo capitalista industrial brasileiro e conseqüentemente vai influenciar na Educação Profissional que foi se construindo a partir desse paradigma.

Uma das essências da pedagogia taylorista-fordista, é a sua divisão técnica do trabalho que se materializou com a implementação na linha de montagem da indústria automobilística, que em princípio se organizava pela aderência, organicidade e entre ocupação e capacitação/qualificação. A organicidade determinava uma educação fragmentada, voltada para uma especialização no fragmento. Essa especialização se dava desde o profissional de nível médio até o profissional de nível superior para atender as exigências do capital (KUENZER, 1984).

Essa nova configuração de modelo nacional-desenvolvimentista de crescimento industrial e a necessidade para atender a famosa propaganda do Governo JK, conhecido como “50 anos em 5”, o país necessita de profissionais qualificados para atender aos diversos setores econômicos, principalmente da indústria automobilística. Nesse cenário, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em 1959 em Escolas Técnicas Federais, que as conferiu ter personalidade jurídica, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. A autonomia conferida a essas instituições resultaram num aumento de matrículas, adequação dos cursos ofertados de acordo com a peculiaridades e necessidades de cada região (CAIRES E OLIVEIRA, 2016).

Esse processo de desenvolvimentismo com foco na industrialização intensificou o êxodo rural, com a migração do campo para a cidade, a população urbana superou em número a rural na década de 1960. Esse novo modelo econômico influenciou o que foi se construindo no campo da Educação Profissional e projetado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹² de 20 de dezembro de 1961 que estabelecia no seu art. 105 “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio rural e o estímulo de vocações profissionais”, como também a equivalência dos cursos técnicos com o ensino secundário, que possibilitava a transferência de uma para o outro e o ingresso no curso superior, que conforme aponta Delgado (2019, p.98):

O que torna este período importante a ponto de o considerarmos um ponto de inflexão na trajetória histórica da modalidade de Educação Profissional é o fato de que a plena equivalência entre todos os cursos de mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimentos, foi instaurada por meio dessa LDB de 1961, democratizando, ao menos no nível legal, o acesso dos egressos do nível secundário,

⁹² Lei n. 4.024/1961/ LDBEN/1961

sejam eles advindos do curso propedêutico ou de cursos profissionalizantes, ao Ensino Superior para prosseguimento de estudos.

A concepção de formação tecnicista ganhava terreno influenciando nos currículos para atender o processo de industrialização. Com relação a Educação Profissional no campo, em meados da década de 1960 existiam no Brasil 53 instituições agrícolas federais presentes em 18 Estados da federação (DE SÁ, 2010).

O cenário político foi muito conturbado na década de 1960, com a renúncia do presidente Jânio Quadros, ao país sofreria um golpe militar em 1º de abril de 1964 e duraria longos 21 anos de repressão, a esse respeito nossa análise sobre Trabalho e Educação Profissional no Regime Militar (1964 -1985) é caracterizado pela entrada do capital norte-americano, colocando o Brasil no padrão de acumulação capitalista. O investimento do capital internacional no país influenciou na elaboração de políticas para formação profissional em grande medida realizada por consultores da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que tinha como objetivos promover a concepção tecnicista⁹³ nas escolas e que pudessem capacitar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho (MACHADO, 1989; CAIRES E OLIVEIRA, 2016; DELGADO, 2019). Acerca desses acordos internacionais, Oliveira (2003, p.36) registra: “[...] visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no capitalismo central.” A concepção de Educação Profissional assumida nos governos militares é vista por Delgado (2019, p. 100) e por Machado (1989, p. 53):

Os esforços de mudanças propostas na Educação Profissional a partir da instalação do governo militar para a maior geração de mão de obra disponível ao setor industrial caminham a passos largos, e mais um exemplo é a constituição, em 1967, do Plano Estratégico do Desenvolvimento, que pretende dar prioridade à preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às crescentes necessidades do país, principalmente no que se refere á formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão de obra qualificada.

Nessa abordagem, esse período também é marcado pela ampliação da Rede Federal de Escolas Técnicas com a transferência de órgãos de Ensino ligados ao Ministério da Agricultura para o MEC, que vai passar a ofertar cursos técnicos nas áreas de agrárias nas novas Escolas

⁹³ A teoria tecnicista foi desenvolvida nos EUA, na década de 1960, e tinha como principal objetivo fazer com que a escola assumisse o modelo empresarial e se inserisse nos padrões da racionalização e da produtividade capitalista (Oliveira, 2003).

Agrícolas Federais (BRASIL, 1967). A filosofia do ensino agrícola sofreu alteração com a implantação do sistema Escola-Fazenda e que tinha como princípio “aprender a fazer, fazendo”, essa concepção consistia em possibilitar vivência prática com problemas reais do contexto agrário (MENDONÇA, 2006). Nesse contexto surgiram outras iniciativas voltadas para a educação no campo como as Escolas Famílias Agrícola (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância. Acerca dessas organizações populares Santos e Sousa (2012, p. 19) explica que:

Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam o aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre escola e o ambiente familiar.

A política educacional do governo militar de liberação, se evidenciou na necessidade urgente de formação de trabalhadores para atender a dinâmica do processo de crescimento econômico do país (CUNHA, 1978). Para essa sustentação, foi criado em 1970 o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), que tinha como objetivos a capacitação dos agentes envolvidos na Educação Profissional (DELGADO, 2019).

Para atender o projeto de desenvolvimento denominado “milagre econômico brasileiro” que se baseavam no endividamento externo para atender a nova fase de industrialização do país e que conseqüentemente necessitava de trabalhadores qualificados, a política educacional de liberação resulta na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que reestruturou o ensino de nível médio tornando o ensino profissionalizante obrigatório e/ou compulsória no ensino de 2º grau. Kuenzer (1999, p. 125) faz uma análise desse momento:

[...] a euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. É importante lembrar que esta finalidade se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao nível superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60.

Essas reformas ficaram conhecida como Lei de Profissionalização, porém os sistemas educacionais e as escolas em grande parte encontraram dificuldades para sua implementação, seja pela falta de infraestrutura, seja pela falta de professores qualificados para atender a grande demanda de estudantes que estavam matriculados no ensino de 2º grau. Para contornar essa

situação, foram ofertados na maioria das escolas cursos que não demandariam grandes infraestrutura que acarretou em uma proliferação de cursos na área de contabilidade, administração, secretariado e magistério. Moura (2007, p. 14) considera que: “Isso provocou uma rápida saturação de profissionais oriundos desses cursos no mundo do trabalho e, em consequência, a banalização da formação e o desprestígio dos mesmos”.

Na verdade, apenas, as escolas técnicas e agrícolas da Rede Federal conseguiram ministrar o ensino profissionalizante com qualidade, certamente, em função da experiência que já possuíam, do fato de contarem com um corpo docente qualificado e, sobretudo, da existência de condições adequadas de infraestrutura, destacadamente, no que tange às oficinas e aos laboratórios. Nas demais escolas públicas, estaduais, municipais, a profissionalização não se concretizou devido a carência de locais para a realização das aulas práticas. Por fim, as escolas particulares, que atendiam às elites, fizeram uso dos mecanismos de ajustamento à função propedêutica que a própria legislação permitia (CAIRES E OLIVEIRA, 2016).

Era o auge da pedagogia tecnicista, porém, os espaços onde se ofertavam a Educação Profissional de qualidade não eram suficientes para atender a classe trabalhadora, permanecendo assim a dualidade já existente na educação, como se posiciona Cury et al (1982, p .45):

[...] faltou suporte para a tentativa que se fez de criar uma visão tecnicista de educação, no Brasil. Embora a proposta da profissionalização compulsória tenha tido a louvável intenção de corrigir as distorções do Ensino Médio, eliminando a dualidade de uma escola “para os nossos filhos” outra para os demais, não se conseguiu diminuir a distância entre trabalho de decisão e trabalho de execução. O fato de se ter tomado como modelo para unificação do ensino médio, não o prestigiado ensino secundário, mas o estigmatizado ensino profissional é, em parte, responsável pelas acomodações que ocorreram, a partir da aprovação da Lei.

A Educação Profissional nos governos militares sofreu várias reformas que objetivavam aperfeiçoar o Ensino de 2º grau com vistas atender as ordens do capital. Entre essas reformas, estavam a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), que consistia em assessorar as instituições de ensino agrícola. Criação que alterava a nomenclatura de instituições de ensino, através da Lei nº. 6545, de 30 de junho de 1978, onde três⁹⁴ escolas técnicas federais se tornaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com ofertas de cursos de graduação e pós-graduação nas áreas engenharias, tecnólogos e formação de professores para atuação de cursos técnicos (BRASIL, 1978; CAMPELO, 2007).

⁹⁴ Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro

Essas modificações na legislação no âmbito educacional e principalmente no Ensino de 2º Grau, alterou o termo “qualificação para o trabalho” para o termo “preparação para o trabalho, ficando a critério de cada unidade/estabelecimento escolar, ficando assim uma educação de cunho não profissionalizante (KUENZER, 2007). No ano de 1979 as Escolas Agrícolas passaram ser denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais juntamente com o nome do município nos quais estavam instaladas. Dessa forma a Escolas Técnicas Federais com cursos voltados para a indústria e Escolas Agrotécnicas Federais para curso agrotécnico.

O final dos governos militares foi caracterizado pelo endividamento externo, pelo achatamento dos salários, concentração de rendas, inflação em alta, que levaram o país a se endividar junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI). O tão prometido Milagre Brasileiro nos levou a recessão, desemprego, miséria, sendo considerada a década de 80 como “perdida”. Esse cenário caótico juntamente com as repressões, organizaram a sociedade civil a reivindicar pela volta do Estado Democrático de Direito. A participação popular reivindicava em 1983 o direito da população escolher seu representante a nível federal e volta da democracia, esse movimento ficou conhecido como: Diretas Já (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; CAIRES E OLIVEIRA, 2016).

As condições adversas das relações laborais dos trabalhadores, as lutas pela democratização do país, a instabilidade das políticas para a relação entre o trabalho e a educação sempre foram lidas e analisadas a luz da crítica a economia política, sem a qual não é possível entender as contradições entre o capital e o trabalho. (Ciavatta, 2019, p. 32)

No tocante ao Trabalho e Educação Profissional no período democrático (1986 – 1994); será marcado pela transição da democracia com a saída dos militares do poder e entrada de governo civil, como também pela entrada do neoliberalismo no país num momento de expansão do Toyotismo⁹⁵. Essas características impactam na Educação Profissional, que nesse momento recebe recursos do Banco Mundial para ampliar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que tinha como objetivos a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas. Essa expansão estava voltado as demandas do mercado de trabalho, no sentido de recuperar a economia, num país onde a desigualdade social era acachapante, o desenvolvimento tecnológico poderia alavancar a economia brasileira (RAMOS, 1995; FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006 E CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

⁹⁵ “Tal qual no fordismo, foi a indústria automobilística que liderou as mudanças no mundo da produção, só que desta vez trocando os EUA (e a fábrica Ford) pelo Japão (e a fábrica Toyota)” (RODRIGUES, 1998, p. 86).

Nesse momento, à medida que as novas tecnologias vão viabilizando uma possibilidade de organização do trabalho diferente onde se impera a cultura de mais valia, foi possível transitar de uma pedagogia taylorista-fordista que era baseado no fragmento, portanto, numa divisão técnica rigorosa nas linhas de montagens da indústria automobilística, para uma pedagogia que chamamos de pedagogia toyotista. Essa nova concepção projetada pelo capital que reflete na educação é caracterizada:

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e a prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE, p.7).

Essa concepção da pedagogia toyotista era enraizada a partir do modelo que se estabeleceu na indústria automobilística japonesa, que considerava que não havia uma vinculação entre o conhecimento e ocupação. Essa pedagogia tem como característica a inserção no mundo do trabalho que é puxada pela demanda do mercado, e não pela qualificação. Na pedagogia taylorista-fordista a qualificação era determinante para a inserção do mundo do trabalho, exatamente porque se caracterizava na organicidade entre a capacitação, trabalho e ocupação.

A ocupação da força de trabalho nesse conceito de demanda, onde se estabelece o conceito de integração entre os trabalhos das cadeias produtivas. A consequência dessa organização de competências diferenciadas e desiguais ao longo de uma cadeia produtiva puxado pelo trabalho e também pela demanda que é a característica do Toyotismo, faz com que o controle das distribuições do conhecimento não seja tão rígido quanto no taylorismo-fordismo.

No taylorismo-fordismo havia um controle muito mais rígido do acesso ao conhecimento porque se permitia a classe trabalhadora ter acesso apenas o conhecimento necessário para uma determinada ocupação precarizada. Para atuar nesses lugares, geralmente são grupos socialmente excluídos, que demandam escolarização e que não tiveram acesso à educação na idade própria, como conclui Kuenzer, (2006, p. 906): “[...] a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional”.

Como a relação capital e trabalho, a relação ciência e cultura se materializam em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. Em face do avanço da ciência e da tecnologia, a favor da acumulação do capital, é evidente que é esse o conhecimento é hegemônico para o mesmo. Acerca disso, Saviani (1998, p. 160) estabelece que,

[...] na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirmava: “saber é poder”. É meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber.

Sobre esse novo momento, será marcado pela volta da democracia no país, por uma nova constituição, que assegura a universalização do ensino básico, como explica Caires e Oliveira (2016):

Em 1988, na perspectiva de assegurar o Estado Democrático de Direito, foi promulgada a atual Carta Constitucional Brasileira, determinando, entre outras questões: a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio; a continuidade da descentralização do ensino, traduzida no denominado regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, inclusive com vinculação financeira; e a competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional e formular o Plano Nacional de Educação. Na referida Constituição, em seu artigo 208, parágrafo 1º, é enfatizado que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988)

Todo esse contexto de inovações tecnológicas, de (re)arranjo das forças produtivas do capital, dos efeitos da globalização, da solidificação do neoliberalismo no país que impactam o mundo do trabalho com as privatizações e a diminuição do papel do estado. Todas essas mudanças ocorridas no final do século XX e início de um novo, vamos adentrar nessa fase de periodização que caracterizamos como Trabalho e Educação Profissional no Governo FHC (1994 – 2002). Para atender as novas demandas dessa fase do capitalismo, esse período será marcado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 e de outros instrumentos legais que modificaram o Ensino Médio e a Educação Profissional brasileira. Essas alterações modificaram profundamente essa

modalidade de ensino, no governo FHC ocorreu o processo de “cefetização” das Escolas Técnicas Federais, que foi resultado da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esse sistema visava uma maior articulação dentro da Educação Tecnológica entre os estabelecimentos de ensino que visavam o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão (BRASIL, 1994). A esse respeito, Caires e Oliveira (2016, p.92-93) argumentam:

Dessa forma, foi lançado um desafio, logo após a promulgação da Constituição de 1988: organizar um projeto educacional para o século XXI, que atendesse a essa Lei Maior, no sentido de ofertar a todos, uma formação humana, cidadã e voltada para o trabalho. Especialmente, no nível médio de ensino, duas questões principais precisavam ser enfrentadas, na reorientação da política educacional brasileira, no que tange à elaboração de novas diretrizes: a relação estabelecida entre formação escolar, destacadamente, a Educação Profissional, e as transformações e demandas do mundo do trabalho; e a histórica e contraditória convivência entre formação propedêutica e a formação técnica, tendo em vista a (de)articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A LDB trouxe um capítulo específico que trata acerca da Educação Profissional, porém segundo Saviani (2001, p.216) “esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Ou seja, era um importante documento que norteava o ensino profissional no país, mas que deixava muito vago muitas questões que se tinha e ainda tem sobre essa modalidade de ensino. Em virtude dessa ausência/lacunas encontradas na LDB, em 17 de abril de 1997 foi sancionado a Decreto 2.208/97, que regulamentava essa modalidade de ensino. A respeito desse instrumento legal, Delgado (2019) faz uma síntese desse documento:

O Decreto 2.208/97, do governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato Souza, ao regulamentar a nova LDB, estabelecia os objetivos da Educação Profissional (artigo 1º, incisos de I a IV); como deveria ser desenvolvida em articulação com o ensino regular e de forma continuada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos próprios ambientes de trabalho (artigo 2º); os níveis compreendidos por essa modalidade de ensino, sendo o básico, o técnico e o tecnológico (artigo 3º); apontava o nível básico apenas como modalidade de educação não formal com o objetivo de atrair o “cidadão trabalhador” para qualificar-se, atualizar-se e reprofissionalizar-se, sendo que neste nível não há necessidade de regulamentação curricular (artigo 4º); indicava a organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo articular-se de forma concomitante ou sequencial a este (artigo 5º); o caminho para a formulação dos currículos dos cursos de nível técnico (artigo 6º); para elaboração das diretrizes curriculares do ensino técnico deveria se fazer estudo do perfil de competências necessárias às atividades de cada setor (artigo 7º); criação de uma estrutura de modularização das disciplinas (artigo 8º); os professores para o ensino técnico deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional (artigo 9º); os cursos tecnológicos deveriam ser organizados pelo nível superior para atenderem às demandas da economia (artigo 10º); os sistemas federal e estadual de ensino podiam

fornecer certificados de competências para a dispensa de disciplinas e/ou módulos nos cursos de habilitação do ensino técnico, e o conjunto destes certificados que completasse uma habilitação profissional daria direito ao diploma de técnico de nível médio.

Frigotto (2019, p. 18) analisa essa conjuntura política, econômica e educacional ocorridas no Brasil:

O que se denominou de Constituição cidadã, para designar nos marcos da lei os avanços na definição dos direitos sociais e subjetivos, inicia seu desmonte na década de 1990 mediante a adoção das políticas neoliberais no âmbito econômico e educacional. Na economia, com as privatizações que configuraram a venda do país e o aprofundamento da perda da autonomia e soberania nacionais. No campo da educação com a resistência ao projeto de leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação que traduziam o espírito dos avanços afirmados na Constituição. O Decreto 2.208/97 oficializa legalmente a dualidade educacional, agora acrescida da diferenciação dentro dos níveis de escolaridade.

Nesse contexto de profundas mudanças na Educação Profissional no final do século XX, o projeto de educação da classe trabalhadora será orientado na forma articulada com o ensino médio e não mais a integração, conforme ocorria, anteriormente, justamente para atender as orientações de organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Kuenzer (2000, p. 16) analisa “que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível”. Caires e Oliveira (2016, p. 109) evidenciam como propostas neoliberais:

Por outro lado, a fragilidade da relação estabelecida entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e a não preocupação com uma sólida formação politécnica evidenciam aproximação com as propostas neoliberais, priorizadas no mundo globalizado e flexível, que tem demandado, na atualidade, uma capacitação voltada para a formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade dos mercados capitalistas.

Acerca da reforma do ensino médio e Educação Profissional assumidas no governo FHC, Manfredi (2016, p. 92) pondera que:

[...] o projeto de reforma do ensino médio e profissional que foi instituído, embora nascido de propostas distintas, acabou por configurar um desenho de ensino médio que separou a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.

A reforma entre o Ensino Médio e Educação Profissional se fortalecia, entretanto, a concepção dessa modalidade de ensino visava também uma formação fragmentada para a classe trabalhadora através de cursos de qualificação, umas das políticas adotadas nesse momento foi Plano Nacional de Qualificação do Trabalhadora (PLANFOR⁹⁶), que tinha como objetivo garantir a qualificação e a requalificação profissional. Para Manfredi (2016, p. 89), essa configuração “como política pública, a Educação Profissional era vista como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda”.

Manfredi (2016) considera o período FHC como uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional, e que havia no seio dessa modalidade educacional concepções e projetos em disputa. Esse período será caracterizado por amplos debates na sociedade civil envolvendo instâncias governamentais, universidades, entidades representativas do patronato, trabalhadores sobre o projeto de Educação Profissional.

[...] a reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas últimas décadas, gestões do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, feito de um processo histórico de disputas político-metodológicas empreendidas no âmbito da sociedade trabalhadora. (MANFREDI, 2020, p. 16)

De um lado havia projetos no âmbito da sociedade civil que defendia a criação da escola básica unitária e que tivesse como pilares o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. E do outro lado o projeto dos empresários industriais, que se posicionavam para aumentar a escolaridade básica e da necessidade de cursos de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho. Eram as bases da reforma dos aparelhos estatais sendo implementadas, como identifica Martins e Neves (2012, p. 544),

A reforma da aparelhagem estatal instituiu referências novas para a velha relação entre capital e trabalho no âmbito do Estado brasileiro, propiciando a fragilização da organização trabalhadora por meio da privatização, do desemprego e do estímulo aos contratos precários de trabalho. Além disso, a nova pedagogia da hegemonia procurou, conforme orientações do Banco Mundial, “tornar o Estado mais próximo do povo”, estimulando a expansão dos organismos denominados oficialmente como fundações privadas e associações sem fins lucrativos

⁹⁶ Resolução n. 126, de 23 de outubro de 1996.

O governo FHC assumiu uma proposta de Educação Profissional poderia ser realizada de forma concomitante e/ou sequencial, não ouvindo as opiniões da sociedade civil que reivindicavam uma escola básica unitária. Essas ações de governo estabeleceram uma separação entre os ensinos médios e profissional, Manfredi (2016, p. 105) analisa essa concepção adotada,

Uma possível resposta a essa indagação tinha a ver com a perspectiva de redução de custos. O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permitia, por um lado, que a democratização do acesso fosse feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, ensejava a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tendia a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a então rede de escolas públicas técnicas pudesse funcionar com o aporte de recursos provenientes da iniciativa privada.

As políticas públicas para a Educação Profissional no final do século XX, mais especificamente no contexto neoliberal do governo FHC, são analisadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 38),

Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

Esse período também se evidencia pela organização dos movimentos sociais em luta pela educação do/no campo. Em 16 de abril de 1998, foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº. 10/98, que se constituía como financiamento para atender todos os níveis de ensino em áreas de assentamento da reforma agrária e assentamentos. A luta empreendida pelo movimento da Educação do Campo resultou na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Educação do Campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1)

3.6 A expansão da EPT nos governos Lula e Dilma: A capilarização dos IFs

“Com o compromisso de manter a política dos organismos internacionais – a política neoliberal em curso” (Frigoto, 2006, p. 271) adentramos sobre o Trabalho e Educação Profissional Governos Lula/Dilma (2003 – 2016). No âmbito da Educação Profissional no Governo Lula, destacamos a revogação do Decreto n.º. 2.208/1997, documento este que fazia separação entre o Ensino Médio e Ensino Profissional, não dialogando com a LDBEN/1996, que permitia que ambos poderiam ocorrer em articulação de forma integrada (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

No tocante as políticas públicas, os governos petistas foram marcados pelo diálogo com os trabalhadores, a sociedade civil, educadores, representantes do Sistema S, uma dessas evidências foi a Criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica⁹⁷. Todas as discussões e diálogos estabelecidos com a sociedade civil nesse momento resultaram num documento intitulado: Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Em síntese, esse documento tinha como compreensão e prática a articulação da Educação Profissional e a Educação Básica; a integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, reestruturação do sistema público, comprometimento com a formação e valorização dos profissionais da educação (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

[...] estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2004, p. 10)

Nesse contexto, um novo arranjo à Educação Profissional se estabeleceu, a revogação do Decreto n. 2.208/1997 através do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, esse documento estabelecia que essa modalidade educacional aqui em discussão agora se desenvolvia por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional técnica de nível médio que pode ser ofertado na forma concomitante/integrada com o Ensino Médio, ou na forma subsequente (para quem já finalizou o ensino médio) e Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós graduação (BRASIL, 2004). Os pesquisadores da área de educação e trabalho, evidenciam nessas políticas uma forma de governabilidade de

⁹⁷ Portaria MEC n. 3.621, de 4 de dezembro de 2003.

conciliação de classes, com vistas a “[...] travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45) Com relação a esse caráter conciliador das políticas do Governo Lula, Frigotto (2019, p. 2-3) afirma:

A revogação do Decreto 2.2008/97 substituído pelo Decreto 5154/04 restabelece a possibilidade da integração da Educação Profissional a educação básica. O caráter não compulsório desta integração revela a correlação de forças na luta pela direção da Educação Profissional em três aspectos: a integração ou articulação da Educação Profissional a educação básica, o financiamento e a sua gestão. Diferentes pesquisas, teses e dissertações mostram que esta disputa estava em curso no plano das instituições e da sociedade.

Desse modo, o Decreto 5154/04 possibilitava que o Ensino Médio poderia ser articulado com a Educação Profissional em três formas de ofertas: subsequente, concomitante e integrado. O referido decreto também resultou na criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA⁹⁸). Concebe-se uma política de articulação com a qualificação profissional com as políticas educacionais, nesse caso voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acerca dessa articulação Caires e Oliveira (2016, p. 146) consideram que o “Governo Lula reservou considerável importância à Educação Profissional e estabeleceu uma maior responsabilização do Estado para com a oferta dessa modalidade de educação”.

A política educacional no governo Lula foi construída com a participação de pesquisadores, professores, gestores e participantes da sociedade civil. Essas discussões pautaram a reorganização e funcionamento das políticas públicas educacionais, principalmente o ensino médio integrado. Acerca da nova política educacional durante esse período, Manfredi (2016, p. 262) descreve como:

No âmbito da concepção, os documentos esboçaram a intenção de desenvolver outra concepção de ensino médio e de Educação Profissional, tida em uma perspectiva de formação integral, reabilitando a visão de formação para o trabalho com uma perspectiva de formação científico-tecnológica. Ao mesmo tempo, objetivou-se restaurar a visão da educação básica como um direito social, portanto, reforçando o princípio da progressão com qualidade e da gratuidade.

⁹⁸ Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Esse programa contemplava cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, que deveriam ser desenvolvidos nas instituições federais de Educação Profissional e tecnológica: CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais.

Essa, e outras políticas públicas educacionais implantadas no Governo Lula permitiram uma maior expansão⁹⁹ na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que possibilitou a ampliação e criação de novas escolas técnicas. Esse plano de expansão resultou na criação de mais 42 unidades de ensino: Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED¹⁰⁰) (BRASIL, 2005). Acerca desse conjunto de ações governamentais voltados para o fortalecimento da Educação Profissional no país, Caires e Oliveira (2016, p. 147-148) detalham essa política:

Tendo em vista essa ampliação, o referido plano visava atender ao crescimento da demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica, por meio de instituições públicas, gratuitas e de reconhecida qualidade, na oferta dessa modalidade de educação. O atendimento se referia não, apenas, ao aumento do número de vagas, mas também, à diversificação da oferta de cursos, em consonância com o desenvolvimento dos processos produtivos e da definição de novos perfis profissionais. O conjunto das propostas, previstas nessa fase da expansão, implicava a criação de cinco Escolas Técnicas Federais, quatro Agrotécnicas Federais e 33 UNED, contemplando 23 unidades federativas e, aproximadamente, 1.500 municípios brasileiros. Dessa forma, deveriam ser criadas 74.136 novas vagas, em Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia, e 5.513 novos postos de trabalho, comprometendo o aporte de R\$ 95 milhões para edificações e equipamentos

Nesse sentido, esse avanço de interiorização e capilarização das escolas técnicas federais, dois anos após a primeira expansão denominada Fase I (2005 a 2007), o MEC lança em 2007 a Fase II (2007 a 2010) do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O plano consistia em implantar 150 cidades uma unidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica. Os municípios que quisessem receber essas unidades, precisavam doar a União uma área física (terreno) para implantação da unidade escolar.

Nesse período de incremento de recursos públicos na Educação Profissional, através da Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005, o CEFET Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Com o objetivo de promover o desenvolvimento da Educação Profissional na modalidade de Educação a Distância, foram criados: o Sistema Escolar Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil¹⁰¹) e visando estimular uma maior oferta do Ensino Médio integrado a Educação Profissional em todo o território nacional também foi

⁹⁹ Lei n.11.195, de 19 de novembro de 2005, que alterou a Lei n.8.948/1994.

¹⁰⁰ UNED são pequenas instalações, consideradas polos do CEFET, instaladas nos interiores do estado de atuação de cada CEFET.

¹⁰¹ Decreto n. 6.301 de 12 de dezembro de 2007. Em 2011, a referida política foi revogada pelo Decreto n.7.589 de 26 de outubro, que instituiu a Rede e-Tec Brasil, onde as instituições de Educação Profissional da Rede Federal, os sistemas estaduais de ensino e o Sistema S poderiam aderir.

criado o Programa Brasil Profissionalizado¹⁰². No primeiro semestre de 2008 o MEC elaborou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, definindo e organizando em 12 eixos tecnológicos¹⁰³, como também caracterizou 185 possibilidades de formação técnica.

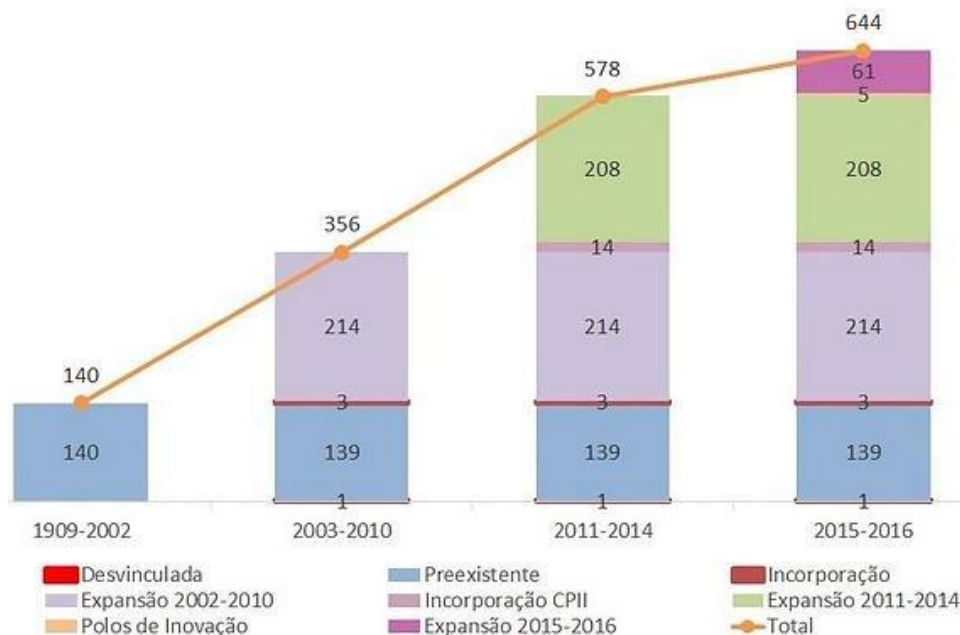
Na ocasião do centenário da Educação Profissional no país (1909-2008), ocorreu um reordenamento das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, onde 31 centros federais de educação tecnológica (antigos CEFET's); 75 UNED's, 39 escolas Agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas as universidades federais, através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e passaram a integrar RFEPCT. Caires e Oliveira (2016, p. 160) sintetizam as atribuições postas aos Institutos Federais através da referida lei de criação:

Por força de lei, os IF têm como objetivos: ministrar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da EJA (inciso I do caput do artigo 7º); ministrar Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas áreas de Educação Profissional e Tecnológica; realizar pesquisas aplicadas; **desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica**; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na expectativa do desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar Cursos Superiores de Tecnologia, de Licenciatura, bem como Programa Especiais de Formação Pedagógica, (alínea b do inciso VI do caput do artigo 7º) e de Bacharelado; e ofertar Cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu (BRASIL, 2008). Grifo nosso

Essas ações resultaram na maior expansão de sua história já registrada na Educação Profissional, conforme gráfico 2, no período de 1909 a 2002 (93 anos) foram construídas no Brasil 140 escolas técnicas, enquanto que entre 2003 e 2010 (7 anos) o Governo Lula construiu-se 214 unidades de ensino, Governo Dilma implantou a Fase III (2011 a 2014) e construiu-se 269 *campi*, totalizando 644 instituições de Educação Profissional e Tecnológica e mais de um milhão vagas ofertadas em todo o território nacional (MANFREDI, 2016). No gráfico 2 abaixo podemos observar o processo de expansão desde a criação das primeiras escolas técnicas em 1909 até o final dos governos petistas 2016.

¹⁰² Decreto n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Em atendimento ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), o Governo Federal disponibilizou recursos aos estados, municípios e o Distrito Federal para investimento nas escolas técnicas.

¹⁰³ Eixos Tecnológicos: Ambiente, saúde e segurança; controle e processo industriais; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura, militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; apoio educacional e gestão de negócios.

Gráfico 2. Evolução da expansão da Rede EPT, em unidades de ensino entre 1909 –2016

Fonte: SETEC/MEC, 2019

Atualmente a RFEPCT é composta por 38 Institutos Federais¹⁰⁴, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET¹⁰⁵), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),

¹⁰⁴ I - Instituto Federal do Acre; II - Instituto Federal de Alagoas; III - Instituto Federal do Amapá; IV - Instituto Federal do Amazonas; V - Instituto Federal da Bahia; VI - Instituto Federal Baiano; VII - Instituto Federal de Brasília; VIII - Instituto Federal do Ceará; IX - Instituto Federal do Espírito Santo; X - Instituto Federal de Goiás; XI - Instituto Federal Goiano; XII - Instituto Federal do Maranhão; XIII - Instituto Federal de Minas Gerais; XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais; XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro; XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso; XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; XX - Instituto Federal do Pará; XXI - Instituto Federal da Paraíba; XXII - Instituto Federal de Pernambuco; XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano; XXIV - Instituto Federal do Piauí; XXV - Instituto Federal do Paraná; XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro; XXVII - Instituto Federal Fluminense; XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte; XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul; XXX - Instituto Federal Farroupilha; XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense; XXXII - Instituto Federal de Rondônia; XXXIII - Instituto Federal de Roraima; XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina; XXXV - Instituto Federal Catarinense; XXXVI - Instituto Federal de São Paulo; XXXVII - Instituto Federal de Sergipe; XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins.

¹⁰⁵ I – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG); II – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET – RJ)

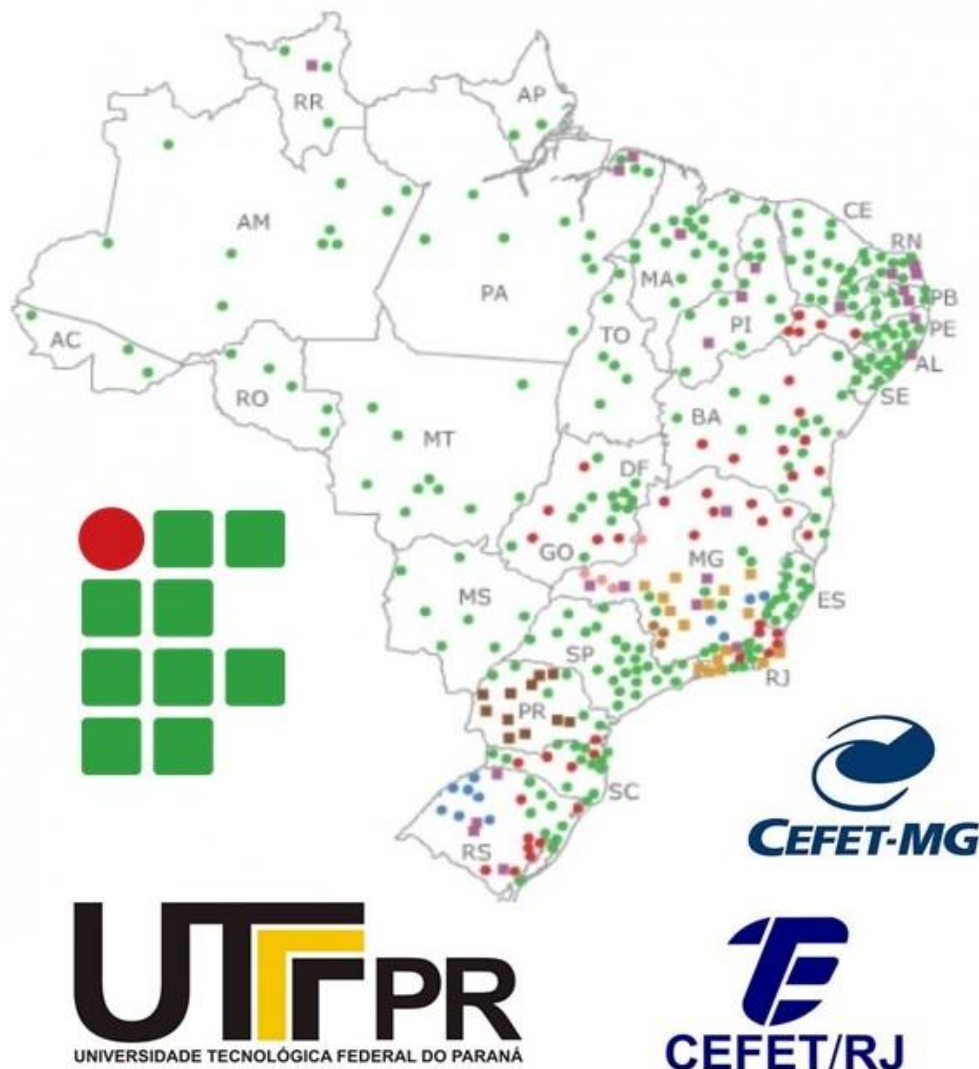
22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais¹⁰⁶ e o Colégio Pedro II¹⁰⁷ localizado no Rio de Janeiro. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. O mapa 1 apresenta a distribuição dessas instituições no país.

Nos governos petistas (2003-2016) quase quadruplicou o número de unidades em relação ao final do século passado. Observa-se no mapa 1 que as unidades estão espalhadas e distribuídos por todo o território nacional, revelando assim a sua capilaridade e a sua importância para o desenvolvimento nos territórios onde estão instalados através dos arranjos produtivos locais, estando presente tanto nos grandes centros urbanos, como também nos interiores e regiões rurais.

¹⁰⁶ São escolas com autonomia administrativa, financeira e orçamentária, ligadas às universidades federais: Escola Técnica de Artes da UFAL - Universidade Federal de Alagoas; Colégio Universitário da UFMA - Universidade Federal do Maranhão; Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV - Universidade Federal de Viçosa; Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Escola Técnica de Saúde da UFU - Universidade Federal de Uberlândia; Núcleo de Ciências Agrárias da UFMG e Colégio Técnico da UFMG (ambos vinculados a Universidade Federal de Minas Gerais); Escola de Música da UFPA e Escola de Teatro e Dança da UFPA (ambas vinculadas a Universidade Federal do Pará; Colégio Agrícola Vidal de Negreiros e Escola Técnica de Saúde da UFPB (ambos vinculados a Universidade Federal da Paraíba; Escola Técnica de Saúde da UFCG - Universidade Federal de Campina Grande; Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas - Universidade Federal Rural de Pernambuco; Colégio Agrícola de Bom Jesus, Colégio Agrícola de Floriano e Colégio Agrícola de Teresina – (ambos ligados a Universidade Federal do Piauí); Escola Técnica da UFPR - Universidade Federal do Paraná; Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - Universidade Federal Fluminense; Colégio Técnico da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Escola Agrícola de Jundiá - Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Escola de Enfermagem de Natal e Escola Técnica de Música da UFRN (ambas ligadas Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Colégio Politécnico da UFSM e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (ambos ligados Universidade Federal de Santa Maria); Escola Agrotécnica da UFRR - Universidade Federal de Roraima.

¹⁰⁷ Foi fundada em 2 de dezembro de 1837 (183 anos). Única instituição federal que oferta a Educação Básica desde a educação infantil ao ensino médio, além de cursos técnicos, e cursos de graduação e pós-graduação.

Mapa 9. Distribuição das instituições que compõe a Rede Federal da EPT

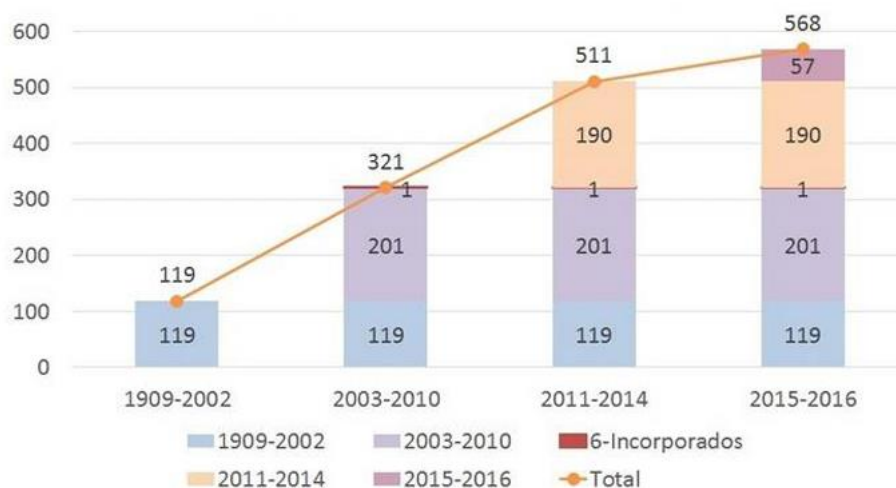


Fonte: SETEC/MEC, 2019

A expansão em suas três etapas denominadas de Fase I, II e III seguiu critérios técnicos de instalação das unidades. Esses critérios correspondiam ao município com mais de 50 mil habitantes; os 100 maiores municípios em termo de população e com os menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de acordo com a classificação do IBGE, denominado G100. As unidades não ficaram restritas aos grandes centros urbanos e industriais, no período entre 1909 a 2002 as unidades da Rede Federal de EPT estavam presentes em 119 municípios, entre 2003 a 2010 saltou para 568 unidades, ou seja, nos governos Lula e Dilma (2003 a 2016), 449

municípios receberam a oferta da Educação Profissional. O gráfico 3 a seguir possibilita a visualização deste crescimento.

Gráfico 3. Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de EPT



Fonte: SETEC/MEC, 2017

Nesse itinerário de expansão das vagas e a distribuição geográficas das unidades de ensino da Rede EPT, bilhões de reais foram investidos em construção, ampliação, concursos de contratação de servidores. Para agilidade de construção dos campi, o MEC solicitava as prefeituras selecionadas dentro dos critérios técnicos adotados de escolha a doação do terreno. Compreendemos essa fase das políticas do governo Lula como reconstrução de marcos regulatórios da Educação Profissional, conforme Manfredi (2016, p. 248), analisa:

No plano das intencionalidades, durante os dois períodos da gestão do governo Lula (2003 – 2010), tentou-se resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a Educação Profissional passou a ter um papel importante. No discurso, as políticas públicas no campo da Educação Profissional e tecnológica pautaram-se em outra lógica: da Educação Profissional como um direito social, portanto dever do Estado; a construção de mecanismos de participação e controle social; o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social.

A criação dos Institutos Federais (re)configurou a Educação Profissional e se constituiu um desafio, reunir na mesma instituição a verticalização do ensino que compreende desde a educação básica até o ensino superior, ofertando cursos técnicos (50% da vagas), em grande

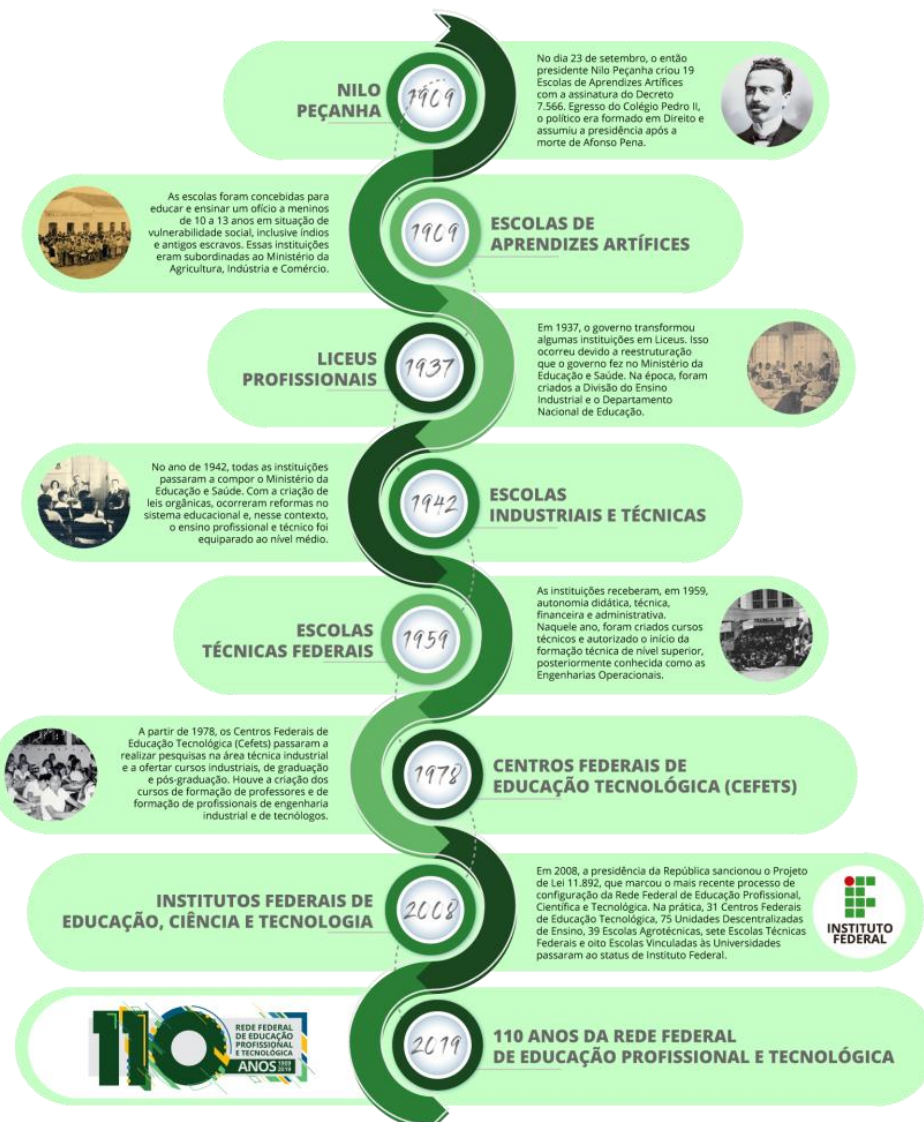
parte na forma integrada com o Ensino Médio, licenciatura (20% das vagas) e graduação nos mais diferentes eixos tecnológicos, além da oferta de Pós-Graduação *lato e stricto-sensu*. Essa reformulação na Educação Profissional implementada pelo governo Lula é vista por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como reconstrução e de correção dessa modalidade educacional que de “maneira explícita dissociavam a Educação Profissional da educação básica. Para Caires e Oliveira (2016, p. 164) o governo do petista avançou na questão da inclusão e acesso à educação, porém com alguns desafios:

No Governo Lula (2003-2010), considerando as ações e políticas públicas que foram implementadas, é necessário salientar que, indubitavelmente, se avançou em termos de diminuir os índices de pobreza e exclusão social da população brasileira; promover políticas educacionais de inclusão escolar, em todos os níveis e modalidades de educação; e, no que tange à Educação Profissional, priorizar a valorização e a ampliação da sua oferta pública e gratuita. Entretanto, resgatando o expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o Ensino Médio, em sua relação com a Educação Profissional, continuou sendo “o ponto nevrálgico da questão”, uma vez que, por um lado, parte das ações e programas desenvolvidos para a formação técnica permaneceu desvinculada de uma formação humana, científica e cultural e, por outro, o Ensino Médio não caminhou no sentido da politécnica e da possibilidade de assegurá-lo a todos os brasileiros.

A nova fisionomia dada a Rede Federal de Educação Profissional trouxe consigo muitos desafios, no governo Dilma (2011 a 2016) o processo de expansão dessa modalidade educacional prosseguiu, principalmente com investimentos no PRONATEC. Há muitas críticas com relação a esse programa, em grande medida por canalizar parte dos recursos para o Sistema S e investir em cursos de curta duração contribuindo para o processo de formação precária e reforçando a dualidade já existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Frigotto (2019, p. 2) considera o período dos governos petistas de um período de avanços, principalmente no cenário educacional:

Com a ascensão ao poder em 2003 de Luiz Inácio Lula da Silva, por dois mandatos, e de Dilma Rousseff durante um mandato, já que o segundo foi barrado desde o início e, finalmente, impedido por um golpe de Estado, não se trilhou o mesmo rumo na economia e nem na educação, embora sem mudanças estruturais. Um dos pontos altos destes governos foi a política externa com a América Latina e seu papel na criação do Grupo BRICs (Brasil, Rússia, Índia e China e África do Sul), diminuindo a dependência e subserviência ao império Norte Americano. Mas também avanços na distribuição e transferência de renda e investimentos na educação, em especial com criação dos trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ampla interiorização dos mais de quinhentos campi e a criação e interiorização de dezoito universidades federais.

Figura 8. Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: SETEC/MEC, 2019

3.7 O Instituto Federal do Pará: antecedentes históricos

A origem desta instituição aconteceu em 1909, via Decreto presidencial nº 7.566, de 23 de setembro como Escola de Aprendizes e Artífices do Pará, pelo então presidente da república Nilo Peçanha. Os primeiros cursos ofertados pela instituição foram o ensino primário, cursos profissionais de desenho e oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria.

Em 1921 foi criado o Patronato Agrícola Manoel Barata no distrito de Outeiro, município de Belém voltado para crianças abandonadas e tinha como objetivo a função correcional, como também adquirir bons hábitos no sentido de serem adequados para os serviços braçais.

Figura 9. Prédio de funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices do Pará



Fonte: Jornal o Paiz, 11 de set de 1930

O conjunto de prédios em questão é hoje ocupado pela Escola de Teatro e Dança do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (UFPA). A construção foi executada entre 1929-30 pelo arquiteto José Sidrim sob projeto obediente às diretrizes nacionais definidas às 19 *Escolas de Aprendizes Artífices* de todo o Brasil no apagar das luzes da *República Velha* quando tais *educandários* estiveram vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Fonte: Laboratório Virtual da UFPA.

Disponível

em: <https://fauufpa.org/2018/07/16/a-escola-de-aprendizes-artifices-do-para/>.

Acesso em: 13 de outubro de 2020.

Para atender a nova estruturação administrativa e funcional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, a Escola de Aprendizes e Artífices é alterado para Liceu Industrial do Pará. Esta denominação perdurou até o ano 1942, quando foi introduzido no Brasil a Lei Orgânica de Ensino Industrial, o Decreto-Lei realizava profundas alterações na organização do ensino técnico. O ensino industrial passou a ser organizado como um sistema, quando os cursos começaram se ser reconhecidos pelo Ministério da Educação, e por esse motivo passou a ser chamada de Escola Industrial de Belém.

Com mudanças no Ensino Profissional Agrícola na década de 1950, o Patronato Agrícola Manoel Barata, passou a se chamar Escola de Iniciação Agrícola, seguidamente recebeu o nome de Escola de Mestria Agrícola Manuel Barata (MARINHO, 2016).

Em 1959, as escolas técnicas foram configuradas como autarquias federais, recebiam, portanto, autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. Na década de 1960, a escola alterou novamente seu nome para Escola Industrial Federal do Pará, com ofertas de cursos de Educação Profissional de nível médio e cursos técnicos de edificações, estradas agrimensura e eletromecânica. A partir de 1968, a escola passou a ser chamada Escola Técnica Federal do Pará, com endereço novo na Av. Almirante Barroso, nº 1155 (endereço onde permanece até os

dias atuais), onde ministra o curso de eletromecânica, hoje denominado mecânica. A partir daí, vieram os cursos nas áreas de saneamento, telecomunicações e eletrônica.

O modelo de implantação do sistema Escola-Fazenda e que tinha como princípio “aprender a fazer, fazendo”, alcançou toda a Rede Federal de ensino agrícola, diante dessa mudança, em 08 de junho de 1972 houve a mudança do Colégio Agrícola Manuel Barata do distrito de Outeiro para a cidade de Castanhal. Essa mudança de local foi uma solicitação dos empresários agrícolas que estavam se estabelecendo na região em virtude da política de integração da Amazônia implantando pelos governos militares (OLIVEIRA, BARBOSA, 2009).

Em 1979, as Escolas Agrícolas passaram ser denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais, nesse sentido o Colégio Agrícola Manuel Barata recebeu o nome de Escola Agrotécnica de Castanhal. O site institucional¹⁰⁸ da referida instituição traz um breve histórico durante esse período.

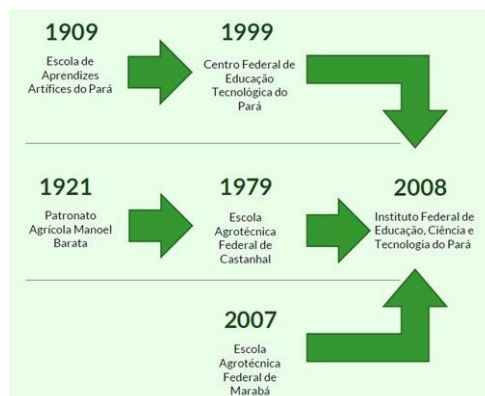
Com a descoberta das jazidas minerais de Carajás e Trombetas, em 1975, a Escola Técnica criou os cursos de mineração e metalurgia. No final da década de 70, foi a vez do curso de processamento de dados para acompanhar o incremento da informatização na indústria. Em 1980, a Escola assina convênio com o Parque de Material Aeronáutico de Belém. Começa o curso Pós-Técnico de Manutenção de Aeronaves. Foi criada a primeira Escola de Mecânicos Cíveis de Aeronaves em parceria com o Departamento de Aviação Civil: os formandos em manutenção de aeronaves foram contratados pela aviação civil em 1991. Os cursos de Lapidagem e Artesanato Mineral foram implantados em 1990, em decorrência da parceria firmada com a Paraminérios, empresa ligada ao governo do estado, para formar profissionais do polo mineral na região. Em 1995, é a vez dos cursos pós-médios em edificações, eletrotécnica, mecânica, metalurgia e processamento de dados. Em 1996, o curso técnico em trânsito é criado em parceria com o Departamento Estadual de Trânsito do Pará. Consolidaram-se também as Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico - UNED'S, a fim de atender às solicitações de Altamira, com o curso técnico de agrimensura para a demanda da agroindústria. Posteriormente foram implantadas as UNED'S de Marabá e Tucuruí.

Em 1997, no segundo mandato do governo FHC, foi instituída pelo Ministério da Educação a verticalização da Educação Profissional, nos níveis básico, técnico e superior. Em 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com a finalidade de atuar nos níveis e modalidades da Educação Profissional, ou seja, o básico, o técnico e o tecnológico equivalente à educação superior. Na ocasião foram implantados os cursos técnicos pós-médios nas áreas de química, radiologia

¹⁰⁸ Disponível em: www.ifpa.edu.br. Acesso 13 de março de 2020.

médica, registro de saúde, pesca e turismo para atender à necessidade de formação de recursos humanos nas áreas tecnológicas e de desenvolvimento do Estado.

Figura 10. Resumo das transformações das instituições que compõe o IFPA



Fonte: IFPA, 2019

Hoje, o Instituto possui 18 campi, espalhadas por todas as regiões da Amazônia Paraense. De acordo com a Lei de criação dos Institutos Federais (nº. 11.892/2008), no artigo 9º, que caracteriza “[...] estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.” Portanto, cada campi tem sua organização e seus recursos orçamentários.

Mapa 10. Abrangência do IFPA pelo território paraense



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – IFPA, 2019-2023

Com relação ao seu quadro de profissionais, são mais de 2.324 servidores, dos quais, são 1.301 são docentes e 1.023 técnicos-administrativos. Com relação a titulação, 74,8% dos docentes possuem mestrado e/ou doutorado (SIAPE, 2020).

Figura 11. Quantitativo de servidores



Fonte: Siape, 2020

Com relação aos cursos ofertados, ao todo, são 98 cursos técnicos (sendo 48 integrados ao ensino médio, 21 graduações tecnológicas, 10 bacharelados, 20 licenciaturas, 33 especializações e quatro mestrados profissionais, e aprovado recentemente pela Capes 1 doutorado profissional, comprovando a verticalização promovida pelo Instituto. Os cursos técnicos são estruturados de três formas: Integrada regular, opção para o aluno que concluiu o ensino fundamental; Integrada na modalidade EJA (educação de jovens e adultos) para maiores de 18 anos e para adultos que já tenham concluído o ensino fundamental e subsequente, para quem já concluiu o ensino médio (Relatório de Gestão, 2020).

Figura 12. Verticalização do ensino em números no IFPA



*48 integrados ao ensino médio e 48 subsequentes.

Fonte: Relatório de Gestão, 2020.

Os números atestam a abrangência de atuação do IFPA, que em 2019 atinge grande parte do Estado, levando Graduação para 3.437 alunos, Pós-graduação para 662 estudantes e Ensino Técnico para 9.485 discentes, sendo 3.856 para cursos subsequentes e 5.629 para cursos integrados ao ensino médio. Há, ainda, os matriculados na formação complementar, que são 291 alunos, e os que optaram pelos cursos à distância, da Rede E-Tec, que somam 486 estudantes. No total, são 14.361 pessoas recebendo formação pelo IFPA (Plataforma Nilo Peçanha, 2019).

4 INTERFACES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EPT: DO HISTÓRICO À CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Onde estão os muros das nossas instituições? Obviamente não estamos falando da estrutura física, mas de uma analogia que trata das limitações que separam o conhecimento produzido pela Universidade/Institutos Federais e os saberes populares. Se a Universidade/Institutos Federais são considerados elitizados, intelectualizados e alheio as comunidades do seu entorno, a extensão surge como contraponto a essas limitações, tendo a capacidade de impactar fora dos muros da academia, por essa via ela se torna acessível, criando estratégias de divulgação e conhecimento a sociedade, conhecendo e propondo ações junto as comunidades do seu entorno na forma de guiar e contribuir para uma política universitária para as demandas locais e regionais. Segundo Sousa (2001, p.121), “a Extensão Universitária surge como instrumento a ser utilizado pela Universidade para efetivação do seu compromisso social e como articuladora de suas relações”.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão assegurados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9391/96) e formam o tripé da identidade universitária. Durante muito tempo a extensão na comunidade acadêmica foi invisibilizada, sendo considerada a “prima pobre” ou o “patinho feio” da academia, seja por que suas ações não são divulgadas e/ou socializadas, ou porque as pessoas não sabem muito bem do que se trata, para Nogueira (2013, p. 36) “[...] as atividades de extensão, durante décadas, foram realizadas nas universidades de forma secundária, decorrentes do ensino e da pesquisa”.

O sociólogo português Boaventura Santos (2004, p. 64), um grande defensor da extensão, pondera que as reformas da universidade “devem partir do pressuposto, que no século XXI, só há universidade, quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, não há ensino superior, não há universidade.” Para Gadotti (2017, p. 8):

Projetos de universidade estão em disputa. Defender a Universidade Popular é defender um projeto de universidade que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas populares, que lute pela democratização do conhecimento e isso pode começar na Extensão Universitária (...)

Nesta direção, muitas referências extensionistas realizadas na Educação Profissional e Tecnológica estão na prática da extensão realizada pelas universidades, pois esse conceito nasceu no ambiente universitário. Dentro das diretrizes e princípios da extensão, uma questão que a torna singular: o diálogo entre os saberes. Nesse contexto, concebe-se a extensão como uma articuladora entre o que é desenvolvido através do ensino e da pesquisa no âmbito das instituições de ensino e as experiências vivenciadas nas comunidades onde estão inseridas. Ao longo da trajetória histórica, a extensão universitária esteve muito ligada à caridade, seguidamente ao assistencialismo e depois à prestação de serviços.

O papel da extensão deveria ser uma filosofia, sobre o que fazer, e como trabalhar os conceitos acadêmicos junto à sociedade, do que ser algo que tem um propósito, digamos próprio em si, como seria o ensino, ou a pesquisa. A extensão tenta manter um diálogo, aquilo que chamamos de relação dialógica, entre o saber acadêmico, e o saber popular. Hoje em dia se pensa a extensão, como pesquisa-ação, é uma proposta metodológica inspirada em Michel Thiollent (1986), que justamente, visa a esse diálogo, com a comunidade:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 20)

Qual a diferença entre a pesquisa formal, para a metodologia de pesquisa-ação? Na pesquisa, utilizamos o método cartesiano, que tendemos a ver nosso objeto de estudo, como parte da realidade, como uma peça de um relógio, não visualizamos isso como integrado ao seu contexto humano, histórico, geográfico e social. Eu pesquiso o objeto, sem interferir nele. Na pesquisa-ação, você se dispõe a pesquisar o objeto, mas também interferir nele, transformando a realidade social e se tornando um sujeito interveniente, nessa sociedade. Há uma troca de saberes, de diálogo. Aquilo que você comprovou que é efetivo, que não é efetivo. Essa sua pesquisa se reverte a comunidade.

Michel Thiollent (2000, p. 69), um teórico que estuda a extensão universitária, descreve que:

A Extensão não deve ficar separada das outras atividades. Ao contrário, o campo da experimentação que lhe é associado está intimamente vinculado às linhas principais dos programas de pesquisa e de ensino da universidade. A contribuição da extensão para a pesquisa e o ensino não é automática. Ela depende essencialmente de uma vontade política dos grupos imediatos da produção e difusão de conhecimentos, formuladores de projetos orientados por critérios de relevância social e científica bem definidos.

Diante disso, este capítulo busca se embasar em marcos legais e teóricos que tratam acerca dos conceitos e concepções sobre a extensão universitária e sua identidade, bem como a sua constituição ao longo do tempo e sua relação com o ensino e a pesquisa e o lugar que hoje ocupa na Educação Profissional e Tecnológica. Seguidamente descrevemos a organização da extensão no Instituto Federal do Pará e como se manifesta na política institucional através da legislação, dos editais, nos relatórios, e nas práticas extensionistas.

4.1 Uma breve trajetória histórica da extensão universitária no Brasil

Geraldo (2015), aponta que no Brasil, a Educação Profissional e a extensão tiveram início nas primeiras décadas do século XX e ambas construíram histórias paralelas e tinham em comum um caráter assistencialista de atender os mais necessitados e os desvalidos da sorte.

Ao longo de 110 anos de história da Educação Profissional no Brasil, as Escolas Técnicas, hoje Institutos Federais acompanharam o processo de urbanização, as fases da industrialização, sempre se moldando das mudanças produtivas e os ajustes do capital na formação da força de trabalho.

Geraldo (2015) registra que as primeiras experiências de práticas extensionistas foram registradas e desenvolvidas em instituições (faculdades, escolas agrícolas e superiores) que ofertavam/ofereciam cursos e conferências abertas ao público e este estilo teve inspiração das universidades europeias em razão do processo de colonização. Para Carneiro (1985, p.28), essa influência da corrente europeia teve desdobramento da Revolução Industrial, que exigiu das universidades uma visão das questões sociais:

[...] a extensão surge como subproduto da Revolução Industrial Inglesa, no século XIX, numa pedagogia para educação de adultos, no formato de cursos oferecidos fora do horário de trabalho (turno noturno), cujo tema estava estreitamente ligado à profissão. Na Inglaterra, a universidade cria um departamento com a denominação de extensão universitária para formação de adultos, que tratava a extensão como iniciativas culturais e educativas da universidade para atender adultos analfabetos.

A corrente americana influenciou no Brasil devido às políticas internacionais e tinha como característica a extensão rural, ou seja, de assistência técnica aos agricultores. Ambos os modelos de paradigma europeu e americano, inspiraram a trajetória da extensão nas universidades públicas brasileiras, uma com visão de levar conhecimento e a outra com o

objetivo de prestação de serviços e ações assistenciais a comunidade. Acerca da influência americana, Melo Neto (2008, p.8) registra que:

Foi a partir das experiências americanas, sobretudo naquelas localizadas na zona rural, que surgiram duas novas visões diferenciadas daquelas existentes na Europa: uma visão denominada cooperativa ou rural e outra universitária em geral. Essas visões, contudo, estavam “marcadas” por um certo desejo de “ilustrar” as comunidades. A extensão nas universidades americanas caracterizou-se, desde seus primórdios, pela ideia de prestação de serviços.

Acerca do desenvolvimento da extensão na América Latina, o Manifesto de Córdoba na Argentina em 1918 surge “como o marco de uma nova luta por uma reforma da Universidade Latino-Americana que a transformasse e a fizesse assumir seu compromisso social” (SERRANO, 2013, p. 15). Uma extensão universitária comprometida com as mudanças sociais, destacando essa relação entre a universidade e a sociedade, de maneira a fortalecer a função social da Universidade. Corroborando para essa discussão, Melo Neto (2002, p. 8-9) afirma que:

[...] na América Latina, a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma idéia preliminar, que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE.

O processo de reforma universitária ocorrida no Brasil iniciado em 1930, regulamentava por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, a função das universidades brasileiras e os objetivos da extensão, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 4024/61). Ambos os documentos concebiam a extensão com a prática de oferta de cursos, difusão do conhecimento e assistência. De acordo com Pozzobon & Busato (2009, p. 10), “[...] em 1930, no Brasil, a extensão universitária era concebida, fundamentalmente, como lugar para a realização de cursos e conferências, com o objetivo de difundir conhecimentos úteis à vida individual e coletiva”.

Essa ideia de transmissão de conhecimento para além dos muros das universidades reverberou no Brasil entre os anos de 1930 a 1970 com oferta de cursos técnicos para formação de mão de obra, ficando conhecida como um período de assistencialismo e/ou extensão redentora das comunidades mais pobres. Segundo Assumpção & Leonardi, 2016, p. 462, caracteriza essa desvinculação do saber acadêmico:

[...] historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão. Por isso, temos a extensão como curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência, a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política.

Um exemplo dessa prática iniciado nos anos de 1960 e 1970 foi a criação dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o projeto Rondon que se caracterizam como projetos voltados ao campo e as comunidades rurais bem como as regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Outras iniciativas também foram abordadas nas universidades, como a Federal do Pernambuco (UFPE) que implementou o Serviço de Extensão Cultural, onde a principal experiência desse trabalho foi a alfabetização de adultos com a utilização do Método Paulo Freire (SOUSA, 2000). Para Gadotti 2001, p. 22:

Foi só no início da década de 1960 que a extensão como a conhecemos hoje, indissociável do ensino e da pesquisa, tomou corpo quando surgiram ações de compromisso com as classes populares, com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos. A universidade brasileira nasceu, tardiamente, na primeira metade do século XX e foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto UNE Volante, que previa uma mobilização nacional a partir de caravanas. Destaque-se, nesse período, o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Sousa (2000) caracteriza que a prática histórica da extensão surge numa concepção que a universidade era depositária do saber e que de alguma maneira deveria transferir seus conhecimentos acadêmicos a população em forma de serviço, via de regra de mão única. O início dessa relação sofreu muitas críticas, inclusive por Freire (1985, p. 22) que ponderou que esta forma de desenvolver a extensão se parecia mais com comunicação e que no “campo associativo, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc”.

A preocupação em difundir o conhecimento construído nas universidades não levava em conta os saberes populares, e a crítica estava justamente nesse processo de superação entendido como via de mão única e/ou como viés impositivo e domesticador. Para Freire (1977, p. 26), a ideia de extensão necessita estar submetida ao princípio da comunicação, assim, os saberes sistematizados pela academia, devem dialogar com os saberes populares, resultando na democratização do conhecimento.

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? (FREIRE, 1985, p. 15)

Para Freire, a extensão precisa dialogar com o saber científico/universitário com os saberes populares advindos das comunidades, esse processo leva a construção coletiva de conhecimentos e dialogicamente de novos saberes.

Ao verificarmos a trajetória histórica da extensão, é registrado uma grande modalidade de cursos, eventos, prestações de serviço, programas. De acordo com Serrano (2013, p. 1), esse percurso histórico da extensão no Brasil é entendido como:

O conceito de Extensão universitária, ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matizes e diretrizes conceituais. Da Extensão cursos, à Extensão serviço, à Extensão assistencial, à Extensão “redentora da função social da Universidade”, à Extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à Extensão cidadã, podemos identificar uma resignificação da Extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida.

Um marco temporal na trajetória histórica da extensão no caso brasileira é a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) na década de 1980. Uma segunda concepção de extensão conduzidas pelo fórum de pró-reitores das universidades caracteriza a extensão como ponte. Quando o fórum começou a formular documentos e debates mais aprofundado sobre a natureza da extensão e prática da extensão universitária, veio uma crítica forte, principalmente das ideias de Freire (1985) a essa visão reducionista da extensão como mão de via única ou extensão salvadora/redentora/assistencialista. Com relação a criação desse fórum das universidades públicas brasileiras e do debate construído pelos Pró-Reitores de Extensão das comunitárias e privadas, Tavares e Freitas (2016, p. 53) discutem que:

A efetivação das iniciativas dos fóruns, tanto das universidades públicas, quanto comunitárias (Forext) e privadas (Forexp), constituiu um processo determinante na evolução e consolidação da extensão. As ações passaram a se configurar de forma cada vez mais diversa, contribuindo para a superação da instrumentalização puramente técnica e assistencialista.

Dessas discussões, foi concebido o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEx/2001) que define no documento que a:

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (PNEx/2001)

A construção do conceito do paradigma de interação dialógica nasce dentro dessas discussões, trazendo a ideia que não pode ser uma via da mão única, o saber acadêmico e o saber popular necessitavam se (re)encontrar, Calderon (2003, p. 37) problematiza essa questão ao considerar que:

aqueles que têm, estendem àqueles que não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também.

Atualmente a extensão recebeu novos significados e se discute que ela seja uma via de mão dupla, que seja mais inclusiva e que dialogue com os excluídos/vulneráveis. A proposta de Paulo Freire considera que a extensão deveria ser de comunicação de saberes. Essa nova configuração discute que os conhecimentos científicos possam dialogar com os demais saberes da população, tendo em vista a produção de conhecimentos e resolução de problemas concretos das pessoas e de suas organizações. Síveres (2010, p.112) contribui com essa discussão, ao declarar que a extensão enriquece o ambiente universitário:

As comunidades, os grupos sociais, os fenômenos culturais, os problemas estruturais ou as experiências alternativas, a aprendizagem tornar-se-á mais significativa. Na

medida em que se ampliam as fronteiras do conhecimento e as possibilidades de sua aplicabilidade, seja ele específico ou conjuntural, a educação torna-se um projeto mais profundo, mais abrangente e mais relevante.

Na legislação, a Extensão ganha amparo na Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao registrar no artigo 207, o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Universidade, assegurando ainda no parágrafo segundo artigo 213, da referida carta magna, o financiamento público. A LDB (BRASIL, 1996) registra no artigo 43, que uma das finalidades da educação superior, é “promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”, ou seja, a extensão é uma das finalidades da Universidade.

Em 2012, foi aprovada a Política Nacional de Extensão na Rede Federal, trazendo consigo o novo conceito de extensão universitária:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

A Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), tem como metas a ênfase à extensão e trazem como estratégias 9.11:

[...] implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; (BRASIL, 2014)

E ainda a questão da Curricularização da extensão nos cursos superiores, descritos na estratégia 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Essa estratégia assegura na formação discente, que as atividades/práticas extensionistas poderão ser integralizadas em até 10% da carga horária nos cursos de graduação.

Essas metas traçaram diretrizes para a extensão no âmbito da Educação Superior, através do parecer nº 608/2018. O aludido documento trouxe as concepções e conceitos-chaves de

extensão como pode ser verificado no relatório da Câmara de Educação Superior que justificou a referida resolução:

Partindo das abordagens teóricas e históricas, pode-se encontrar, nas práticas extensionistas das universidades, três concepções ideológicas que se entrecruzam e adquirem materialidade: a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade. A parceria da universidade com os demais setores da sociedade civil, portanto, poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços. (BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES Nº: 608/2018 aprovado em: 3/10/2018)

No ano de 2016, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), através da Portaria nº 17, de 11 de maio, estabeleceu diretrizes gerais para a regulamentação das atividades de extensão realizadas pelos professores pertencentes a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), conforme detalha o Art. 6º da referida Portaria:

As atividades de Extensão são aquelas relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido a comunidade externa.

Parágrafo único. As atividades de Extensão devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias ou cursos, com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos. (MEC/SETEC, 2016)

Essa regulamentação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional permitiu ao docente registrar em suas atividades e computar na sua carga horária as práticas extensionistas, além de fazer parte da progressão funcional, além de assegurar a extensão para o Reconhecimento de Saberes e Competências¹⁰⁹ (BRASIL 2012b).

Verifica-se então que nos últimos anos houve um avanço na legislação que asseguram as práticas extensionistas na formação do aluno com influência do currículo e possibilidade de integralização de créditos e na carreira docente a possibilidade de computo na sua carga horária, isso tem mobilizado nas instituições de ensino, sejam nas Universidades e/ou Institutos Federais uma política institucional de extensão, estabelecendo os fundamentos, os princípios e as

¹⁰⁹ O Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC - é um direito previsto para a carreira do Magistério Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com base no art. 18 da Lei 12.772/2012, que permite a percepção de Retribuição de Titulação equivalente à Especialização, Mestrado e Doutorado, sem o referido título.

atividades manifestadas através de documentos de regulamentação no âmbito das instituições e consequentemente um aumento de editais de fomento para a prática de extensão. Geraldo (2015, p. 22) ratifica que a extensão está na gênese de criação e nas atribuições postas aos Institutos Federais:

Para cumprirem os objetivos e as finalidades para os quais foram criados, os Institutos Federais não podem prescindir das ações de extensão que, pela legislação que lhes é concernente, conquistaram um lugar de destaque ao lado do ensino e da pesquisa. Na configuração dos Institutos Federais, foi dada ênfase à extensão como elo entre o mundo produtivo, os segmentos sociais e os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Todo esse conjunto de legislações acerca do desenvolvimento da extensão nas instituições de ensino é evidente a intenção dos representantes do povo em aproximar o conhecimento produzido e aprendido em ambientes acadêmicos a disposição da sociedade, numa relação de retroalimentação, onde há uma conexão entre academia e a realidade do cotidiano da sociedade, que segundo Gadotti (2001, p.33) pode ser

“Mão dupla”, significa troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade. A extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade como um todo e dos anseios da sociedade, “entre-laçando” saberes e conhecimentos

Em um mundo em constante transformação, as instituições de ensino são chamadas a refletir sobre os anseios e demandas da sociedade, e nesse sentido, é preciso discutir a missão e valores institucionais, os projetos políticos pedagógicos, o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a responsabilidade social envolvidas nesse processo. O desenvolvimento e aplicação da ciência

4.2 Tendências e perspectivas da extensão

Nos anos de 1950 no pós-guerra, é formulado no Estados Unidos uma determinada visão de desenvolvimento que é a ideia de fazer com que o conhecimento gerado/produzido no espaço acadêmico das universidades fosse estendido para a comunidade. Essa visão de extensão é tributária ao chamado difusionismo tecnológico, que ganhou grande projeção por parte de um sociólogo norte-americano chamado Everett Rogers. Esse novo conceito foi reconhecido e difundido internacionalmente.

Nesse momento impera nos EUA e nas ciências sociais de modo geral a visão hegemônica da teoria da modernização, que era liderada por um sociólogo chamado Talcott Parsons. Segundo a sua teoria, os sistemas sociais tendiam a uma posição de equilíbrio. Essa perspectiva de Rogers e Parsons da modernização não preconiza situações disruptivas, acreditava-se num processo linear de desenvolvimento que sociedade mais atrasadas alcançariam o ponto mais elevado na medida em que houvesse uma evolução do mais simples ao mais complexo, tal como originalmente pensava Émile Durkheim. Segundo Durkheim a transformação da sociedade simples para as complexas, ou sociedades que eram baseadas na solidariedade mecânica passariam para a sociedade de solidariedade orgânica.

A ideia básica sociológica que está por detrás disso é a seguinte: quando uma comunidade se moderniza e a divisão social do trabalho se complexifica e nesse sentido a sociedade precisa achar seus novos mecanismos de organização. Rogers e Parsons se amparavam também da teoria Max Weber no sentido de comparar as sociedades atrasadas versus as sociedades modernas. Era natural que o moderno levaria a uma necessidade do atrasado se desenvolver, por isso o papel dos extensionistas nesse momento seria levar o que é moderno/avançado para aqueles estão numa posição de atraso.

Essa visão sobre o desenvolvimento foi bastante influente na década de 1950 e 1960, e se tornou uma espécie de modelo que veio dos EUA e foi implementando em vários países do mundo, inclusive no Brasil. A extensão rural e universitária se formou dentro desse modelo de Everett Rogers. Uma metodologia/tipologia de como se dava o processo de extensão e inovações foi criada por Rogers. Para isso, ele fez uma categorização que se denominava “*angry birds*”, os inovadores que saíam na frente, havia aqueles que entravam no processo à medida que apresentavam resultados e por último os “*late*”, os atrasados que ficavam para trás.

Nos anos de 1960 e 1970, esse modelo norte-americano e europeu se globaliza, e no Brasil, a Empresa Brasileira de Extensão Rural (EMBRATER), incorpora essa visão de extensão como uma abordagem e metodologia de atuação das empresas. Vale lembrar que antes da fundação da EMBRATER, haviam as empresas estaduais de extensão rural, que faziam os trabalhos de organização dos agricultores. A extensão então tem esse papel importante de difundir inovações e novidades que eram geradas nas universidades.

Esse modelo difusionista entrou em crise no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, as críticas a esse modelo foram várias. As principais críticas eram a linearidade do

conhecimento¹¹⁰, portanto não havia espaço para diálogo de saberes. Muitos dos conhecimentos estendidos do moderno para o atrasado foram considerados ineficientes.

Dessa crise resultou na década de 1980 no Brasil e em outros países o colapso da extensão nesse modelo difusionista, a própria EMBRATER foi extinta na década de 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Melo. Apesar do modelo difusionista ter entrado em crise, algumas instituições ainda utilizam, como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) que tem um departamento específico de difusão de tecnologias.

Considero que atualmente há um amadurecimento de concepção da extensão nas universidades, ainda sendo necessária que temática esteja em discussão. Há um esforço de pensar a extensão dentro de algumas perspectivas. Há uma abordagem em discussão que é a perspectiva da mediação ou da interface, especialmente modelos de extensão rural baseado na perspectiva dos atores sociais. Há vários estudiosos que inspiram essa vertente, como o sociólogo britânico Anthony Giddens e o antropólogo holandês Norman Long.

O pensamento desses pesquisadores é colocar os sujeitos tanto de um lado como de outro em posição de mediação numa espécie de construção de interfaces entre esses dois mundos. Esse modelo é praticado atualmente nos movimentos de camponeses que utilizam a difusão do conhecimento na extensão: “campeño a campeño”. A extensão nessa perspectiva passa a ser um processo de construção de mediação.

Há uma perspectiva também que tem como base Paulo Freire, a extensão como libertadora e o processo de mediação é de facilitação. Nessa perspectiva fazer com que haja a fruição e o fluxo de informações de ambos os lados. Freire contribui com essa discussão no livro *Extensão ou Comunicação* (1985), no qual pondera que o termo “extensão” é mal empregado e poderia ser substituído por comunicação. O trabalho do extensionista seria criar espaços de diálogos e ambientes de interação e não apenas levar conhecimento numa via de “mão única”: “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância para salvar, com este saber, os que habitam nesta.” (FREIRE, 1985, p.15)

Considero que essa perspectiva freiriana, pode ser atualizada dentro da perspectiva de Jürgen Habermas, mobilizando a teoria do agir comunicativo, em que se tem os comunicantes dos dois lados criando e procurando linguagens comuns e a partir da comunicação construir

¹¹⁰ Esse modelo considera que há um centro do conhecimento que seria a Universidade e o que é produzido dentro do ambiente universitário tem que ser estendido para fora.

entendimento. Para Freire, essa comunicação entre os sujeitos, nesse caso o diálogo entre universidade e sociedade seria mais viável do que extensão dos saberes.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1985, p. 79).

Atualmente há algumas perspectivas recentes denominadas pós-coloniais e decoloniais que tem buscado outras formas de extensão e construção do conhecimento que são baseadas no diálogo de saberes, em alguma medida tem interface com as perspectivas anteriores. Existem formas de interação social e de comunicação.

4.3 A extensão universitária nos IFs: a produção científica em teses e dissertações

A fim de verificarmos o panorama, tendências e lacunas na área da extensão universitária realizada nos Institutos Federais, realizamos um mapeamento da produção científica brasileira. Para caracterização da extensão universitária nas produções acadêmicas, realizamos um levantamento nas principais plataformas de buscas do universo acadêmico de pesquisa *online*, assim sendo: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP) e a Scielo. Utilizamos os seguintes termos/descriptores: “extensão”, “extensão universitária” e “extensão nos institutos federais”.

Seguindo esses critérios, os achados do estudo bibliométrico nos apresentaram a seguinte realidade:

Quadro 7. Levantamento de Teses e Dissertações que abordam a Extensão

Plataformas acessadas	Termos/descriptores utilizados		
	Extensão	Extensão Universitária	Extensão nos Institutos Federais
Catálogo de Teses – CAPES	21.523	807	03
BDTD	13.085	548	13
Biblioteca Digital – USP	108	07	0
Scielo	239	34	0

Fonte: Sistematização do autor com base nas plataformas CAPES, BDTD, Biblioteca Digital USP e Scielo, 2021

A partir das buscas desses termos/descriptores nas plataformas de pesquisa, esse levantamento nos possibilitou fazer um recorte de pesquisa, considerando que os termos

“extensão” e “extensão universitária” aparecem com mais frequência nos estudos realizados. Ao fazermos um recorte de pesquisa, o termo “extensão nos institutos federais” nos indicaram quatro teses (MENDONÇA, 2021; PESSINI, 2019; GERALDO, 2015; MENEZES, 2011) e nove dissertações (REIS, 2020; SANTOS, 2019; AGUIAR, 2019; CASTRO, 2019; FLORES, 2019; SANTOS, 2019; SANTOS, 2018; SOUZA, 2016; MENDES, 2013), totalizando um total de treze produções.

Diante dessa busca no campo científico, elaboramos um quadro que nos apresentam esse mapeamento das produções científicas que tratam da Extensão nos Institutos Federais.

Quadro 8. Teses e Dissertações que abordam Extensão nos Institutos Federais

Autor	Natureza/Título	Instituição/ Programa	Ano de defesa
MENDONÇA, Gisela de Barros Alves	Tese Política de extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade	Universidade Nove de Julho Programa de Pós Graduação em Educação	2021
PESSINI, Magali Inês	Tese Caracterização da produção científica dos gestores de pesquisa e de extensão dos Institutos Federais	UFRGS Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	2019
GERALDO, Romário.	Tese A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	UFMG ¹¹¹ Programa de Pós Graduação em Educação	2015
MENEZES, Maria Arlinda de Assis	Tese Educação Profissional, agricultura familiar e desenvolvimento local e regional: o Instituto Federal de Educação Baiano - <i>Campus Catu</i>	Universidade Salvador Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano	2011
REIS, Rodrigo Balbinot	Dissertação As ações dos projetos de extensão do Instituto Federal De Santa Catarina como inovação social Dissertação	UNISUL ¹¹² Programa de Pós Graduação em Administração UFSCar ¹¹³	2020

¹¹¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

¹¹² Universidade do Sul de Santa Catarina

¹¹³ Universidade Federal de São Carlos

SANTOS, Camila Fátima dos	Mapeamento da participação feminina em ações de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal de São Paulo (IFSP): um estudo exploratório	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	2019
AGUIAR, Mariane Rodrigues Volz de	Dissertação As ações extensionistas do Instituto Federal Farroupilha como dispositivos para o desenvolvimento regional	UFSM ¹¹⁴ Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas	2019
CASTRO, André Monteiro de	Dissertação Avaliação diagnóstica do programa de apoio a projetos de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	UFC ¹¹⁵ Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	2019
FLORES, Laiane	Dissertação As ações de extensão como prática formativa dos alunos do ensino médio integrado e superior do IFFar – <i>Campus São Borja</i>	UFSM Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional	2019
SANTOS, Emanuelle Andrezza Vidal dos	Dissertação As ações extensionistas e suas contribuições na formação do Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sob a perspectiva da responsabilidade social	UFC Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	2019
SANTOS, Ana Edna Sacramento dos	Dissertação Extensão universitária: uma análise sobre os projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Universidade Católica de Salvador Programa de Pós-Graduação de Políticas Sociais e Cidadania	2018
SOUZA, Paula Clarissa de	Dissertação A contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina à luz da responsabilidade social universitária	UFSC ¹¹⁶ Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária	2016

¹¹⁴ Universidade Federal de Santa Maria

¹¹⁵ Universidade Federal do Ceará

¹¹⁶ Universidade Federal de Santa Catarina

MENDES, Ana Lúcia Ribeiro	Dissertação A extensão como política pública de transformação social: análise da política de extensão no IFSUL	Universidade Católica de Pelotas Programa de Pós Graduação em Política Social	2013
--	---	--	------

Fonte: Sistematização do autor com base nas plataformas CAPES, BDTD, Biblioteca Digital USP e Scielo, 2021

Dentre os trabalhos encontrados, verificamos que o primeiro trabalho que discutia a extensão nos institutos federais ocorreu em 2011. O maior índice de produção de estudos com a referida temática ocorreu em 2019 com seis trabalhos.

A distribuição das produções científicas sobre a temática discutida por regiões do país apresentam o Sul com seis trabalhos, seguido pelo Nordeste com quatro e Sudeste com três. Quanto a origem das instituições, no Sul os seis trabalhos identificados, localizamos um vinculado ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); um no PPG em Administração da Universidade Sul de Santa Catarina (UNICSUL); um no PPG em Gestão de Organizações Públicas e outro no PPG de Gestão Educacional, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); um no PPG em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e um do PPG em Política Social da Universidade Católica de Pelotas. Na região Nordeste um trabalho se vincula ao PPG em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade de Salvador, dois do PPG em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) e um do PPG em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica de Salvador. Na região sudeste, dois se vinculam ao PPG em Educação, sendo um da Universidade Nove de Julho e outro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); um PPG em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Para melhor discussão que evidenciam os principais achados nos estudos publicados dividimos por eixo temático: política de extensão, responsabilidade social, desenvolvimento regional, inovação social, produção científica de gestores e gênero.

Buscando entender as políticas de extensão desenvolvidas pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, Mendonça (2021) objetiva compreender como se orientam a estruturação e a prática extensionista nos Institutos Federais em todo o território nacional, para tanto colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa 21 pró-reitores de extensão, 54 diretores de extensão, 168 coordenadores de extensão. Já Geraldo (2015) analisou o processo de construção da extensão em cinco Institutos Federais do estado de Minas Gerais:

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNORTEMG), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULMG), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Buscando compreender programas de apoio a projetos de extensão, Castro (2019) avaliou os resultados dessa assistência no Instituto Federal do Ceará (IFCE), de acordo com os indicadores elaborados pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Por sua vez, Flores (2019) analisou as contribuições das práticas extensionistas para a formação acadêmica e profissional dos alunos do ensino médio integrado e superior no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – *Campus* São Borja.

Considerando a política nacional de extensão Mendes (2013) buscou compreender e analisar a concepção de extensão e o que norteia suas práticas no Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul).

Outra temática que aparece recorrente nos trabalhos é sobre as discussões em torno da responsabilidade social das instituições de ensino, uma vez que se verifica que esse diálogo se estabelece de modo mais efetivo com a sociedade através das práticas extensionistas, desse modo, Santos (2019) analisou como as práticas extensionistas desenvolvidas pelos coordenadores e discentes do IFCE – *Campus* Fortaleza contribuem para a formação do aluno, sob a perspectiva da responsabilidade social. Nesta linha, Souza (2016) analisou as contribuições dos projetos de extensão de cunho social considerando a responsabilidade social universitária para a formação do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC);

Buscando verificar como a extensão pode beneficiar a comunidade do seu entorno, Santos (2018) realizou uma análise de relevância social de nove projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) afim de verificar como as práticas extensionistas pode se tornar relevante para o desenvolvimento das mesmas.

Essa interiorização e capilarização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se estabeleceu como uma política pública educacional de transformação e de desenvolvimento regional, e a extensão pode ser uma estratégia para promover o diálogo entre a instituição e a comunidade do seu entorno. Nesse quesito, Aguiar (2019) analisa como as atividades de extensão dos campi Jaguari e São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) tem contribuído para o desenvolvimento regional considerando as demandas apresentadas do Vale do Jaguari. Buscando compreender as demandas sociais com vistas ao desenvolvimento local e regional do seu entorno, Menezes (2011) analisa a relação do ensino,

pesquisa e extensão ofertados pelo Instituto Federal Baiano (IFBAIANO) – *Campus Catu* e a comunidade de agricultores familiares do Litoral Norte Agreste de Alagoinhas;

Uma das características de projetos extensionistas desenvolvidas no interior dos Institutos Federais se refere a inovação social, nesse sentido, Reis (2020) analisa as ações dos projetos de extensão nas abordagens de práticas de inovação social e seus reflexos na vida dos bolsistas dos projetos extensionistas realizados em cinco campi¹¹⁷ do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Afim de caracterizar e conhecer o perfil dos dirigentes que estão a frente da extensão, Pessini (2019) identificou a produção científica dos gestores de pesquisa e extensão de 563 campi dos Institutos Federais, além de comparar o conhecimento produzido entre ambos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Buscando compreender a participação, ascensão e permanência das mulheres na promoção e equidade de gênero nas instituições, Santos (2019) realiza um mapeamento da participação feminina nas ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal de São Paulo.

4.4 A Extensão nos IFs: conceitos, experiências e perspectivas

Em consonância com os objetivos e finalidades para os quais foram criados, está na gênese e nas atribuições postas aos Institutos Federais “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008).

Diante disso a política de Educação Profissional pensada para os Institutos Federais é o de transformação social, assentada sobre os pilares da verticalização do ensino (oferta da educação básica á pós-graduação); a territorialidade (comprometimento com os arranjos produtivos locais) e a transversalidade (intersecção com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais), tudo isso pensado para uma formação integral. Nesse sentido, a extensão entra nesse processo como um meio de democratização, portanto também dando-lhe uma concepção transformadora ao determinar na lei o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Então um dos desafios para os Institutos Federais é consolidar sua identidade para

¹¹⁷ Joinville, Gaspar, Florianópolis, Criciúma, Lajes.

os quais foram criados. Um dos formuladores da concepção e implantação dessas instituições de ensino, Pacheco (2011, p. 52) caracteriza a extensão planejada para os IF's:

[...] a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular.

Ao expressar suas finalidades e características, a legislação de criação dos Institutos Federais tinha como objetivo a elevação da escolaridade e conseqüentemente o aprimoramento formação da força de trabalho, como se expressa:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
 II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; (BRASIL, 2008, artigo 7º, inciso I e II)

A história extensionista desenvolvida pelos Institutos Federais são recentes, como o conceito de extensão universitária veio da academia, muitas das referências extensionistas realizadas na Educação Profissional e Tecnológica estão na prática da extensão realizada pelas universidades. Segundo Geraldo (2015, p. 125), a identidade extensionista dos institutos federais abriga concepções de viés mercadológica:

A criação dos Institutos Federais inaugurou uma nova etapa na extensão brasileira e impôs uma nova forma de extensão, capaz de abrigar as três concepções descritas, simultaneamente, mercadológica, assistencialista e transformadora. Enquanto nas universidades a atividade extensionista prevaleceu ligada à concepção assistencialista, nas instituições embrionárias, que originaram os Institutos Federais se mostrava notadamente empresarial e mercadológica.

Nesse contexto, as políticas públicas implementadas nos Institutos Federais visavam a diminuição das desigualdades sociais e tinha como público-alvo a classe trabalhadora com baixa escolaridade e conseqüentemente baixa renda. Os programas de extensão assumidos nos institutos federais que se destacaram: (I) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA); (II) Programa Nacional Mulheres Mil; (III) PRONATEC, (IV) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), (V) Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT), conforme caracterizamos a seguir.

O PROEJA está voltado para o público de jovens e adultos em distorção idade-série e não concluíram seus estudos nas etapas da educação básica (ensino fundamental e/ou ensino médio). O programa está atrelado a qualificação profissional por meio da Formação Inicial e Continuada (FIC¹¹⁸) continuada e/ou concomitante ao ensino fundamental e/ou ensino médio e também a Educação Profissional técnica (Cursos Técnicos¹¹⁹) integrada e/ou concomitante ao Ensino Médio.

O Programa Nacional Mulheres Mil é voltado para esse gênero em situação em vulnerabilidade social e visam promover a inclusão social e econômica por meio da formação profissional e tecnológica com oferta de cursos FIC e Cursos Técnicos. Quase metade dos lares brasileiros, cerca de 45%, são sustentados/chefiados por mulheres (Ipea/2020), o que significa que muitas chefes do lar especialmente nas regiões norte e nordeste são responsáveis pelo sustento financeiro da casa. Nesse sentido, o programa visa a estimular o empreendedorismo, o associativismo e potencialmente a qualificação dessas mulheres.

O PRONATEC foi instituído por meio da Lei nº 12.513, em 26 de dezembro de 2011. Foi um programa que tinha um conjunto de ações que visavam ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira por meio dos cursos FIC e/ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 horas e Cursos Técnicos de nível médio com carga horária de 800 e 1200 horas. Teve como meta o aumento da escolaridade e qualificação profissional de oito milhões de brasileiros até 2014, criação de mais de 200 novas escolas técnicas federais, intensificando a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Muitos dos recursos foram alocados para o Sistema S. Os estudantes recebiam o Bolsa-Formação para ajudá-los a se manterem no curso.

O PRONERA tem como objetivo o fortalecimento da educação em áreas de reforma agrária, e o público-alvo deste programa são voltados para jovens e adultos destes territórios.

¹¹⁸ Cursos de *formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional*, assim denominada na LDB, também possui a denominação de “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”, determinada no Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014. Quando organizados pelo sistema educacional dentro de um itinerário formativo com o intuito de possibilitar continuidade de estudos, os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional possuem regulamentação quanto a carga horária. Está estabelecida a duração mínima de 160 horas. Informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>, acesso em 16 de março de 2021.

¹¹⁹ Os cursos técnicos devem ter carga horária mínima entre 800 e 1.200 horas.

São ofertados cursos de Alfabetização, EJA, Formação Continuada de professores, Formação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2004).

O PROEXT foi criado em 2003 como uma ação do governo federal, que tinha como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior por meio de programa e/ou projetos de extensão que contribuíssem para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social com foco na Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Qualificação de Professores e etc. Em 2009, os Institutos Federais puderam aderir a esses editais. Em 2014, o PROEXT destinou 85 milhões em recursos financeiros para escolhas de propostas.

Há outros programas de fortalecimento da extensão nos Institutos Federais, como por exemplo o Programa Interinstitucional de Certificação Profissional (CERTIFIC). Vamos nos ater a esses quatro programas elencados para demonstração dos objetivos do governo federal para a extensão na Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica. Para Geraldo (2015, p. 142) as políticas de fomento de extensão era a busca de uma identidade:

O que fica claro nas análises desse período é que a extensão, nas instituições, que originaram os Institutos Federais, acontecia de modo bastante dúbio. Por vezes, era tomada como empreendedora e com foco nas relações empresariais, por meio da prestação de serviços e, por outro lado, havia a preocupação de atender aos anseios da sociedade, por meio da assistência às comunidades carentes ou no “todo” de que ela demanda. Aparece ainda a inquietação quanto à premissa de estar focada no desenvolvimento regional.

Antes da criação dos Institutos Federais, o Fórum de Dirigentes de Extensão (FORDIREX) assessorava os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Com a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir do ano de 2008, as discussões de construção e sistematização das práticas extensionistas se fizeram presentes nas pautas do FORDIREX. A “Carta de Alagoas” se apresentava as discussões em torno dos princípios técnicos, científicos e filosóficos que definiam a Extensão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O FORDIREX se transformou em Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT) em maio de 2009. Esse fórum buscou construir nos primeiros anos de sua implantação uma identidade conceitual para a “Extensão Tecnológica”. Acerca da dinâmica de funcionamento do FORPROEXT, Almeida, Lopes e Tabosa (2021, p. 13) explicam:

O Fórum tem como uma de suas formas de trabalho a constituição de grupos de trabalho (GT) em temas que tratam da sistematização e organização da extensão na

RFEPCT e de outras pautas importantes tais como a inserção da extensão nos currículos (curricularização), programa de fomento, sistema de informações, indicadores da extensão, etc. Os grupos se reúnem durante as reuniões e apresentam os estudos feitos em forma de relato, ao final, para que sejam tomados encaminhamentos necessários aos debates realizados.

Em 2013, o FORPROEXT lançou um documento intitulado “Extensão Tecnológica”, que reunia artigos que discutiam a definição do conjunto de ações desenvolvidas nas instituições, permeando as relações com a sociedade brasileira (CONIF, 2013). O referido documento apresenta a discussões em torno do eixo norteador da extensão, divididas em cinco (5) temáticas, a saber: (I) apresenta as concepções e diretrizes e os indicadores de extensão na Rede; (II) aborda as políticas de extensão para o desenvolvimento local e regional no sentido de delinear programa e projetos no sentido de viabilizar o empreendedorismo, o associativismo, o cooperativismo e a incubação de empreendimentos; (III) discute as políticas de Extensão e a integração com o mundo do trabalho; (IV) a inclusão social e produtiva das populações em condição de vulnerabilidade social e (V) a política de cultura na extensão. Após a definição de extensão, os parâmetros que orientam o fazer extensionista na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica são:

Desenvolvimento Tecnológico: projetos de pesquisa aplicada no desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico de produtos, processos bem como a prestação de serviços em parceria com instituições públicas ou privadas nacionais e internacionais com interface de aplicação no mundo produtivo.

Projetos Sociais: Projetos que agregam um conjunto de ações, técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social, relações etno-raciais, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida.

Estágio e Emprego: Compreende todas as atividades de prospecção de oportunidades de estágio/emprego e a operacionalização pedagógica e administrativa dos mesmos.

Cursos de Extensão ou Formação Inicial e Continuada - FIC: Ação pedagógica de caráter teórico e prático, presencial ou a distância planejado para atender demandas da sociedade, visando o desenvolvimento a atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos científicos e tecnológicos com critérios de avaliação definidos e oferta não regular.

Projetos Culturais Artísticos, Científicos, Tecnológicos e Esportivos: Compreende ações referentes a eventos técnico, social, científico, esportivo, artístico e cultural favorecendo a participação da comunidade externa e/ou interna.

Visitas Técnicas: atividade educacional supervisionada cujo objetivo principal é promover uma maior interação dos estudantes das diversas áreas educacionais da instituição com o mundo do trabalho.

Empreendedorismo e Associativismo: difusão e aplicação dos conhecimentos e práticas de empreendedorismo e associativismo, com ênfase no cooperativismo, por meio de programas institucionais.

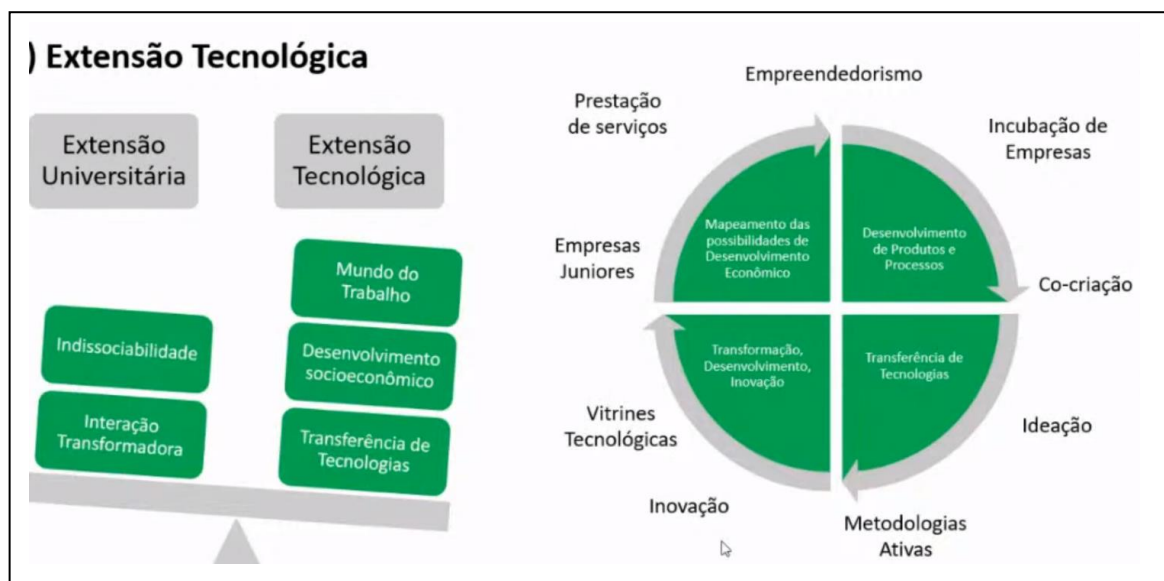
Acompanhamento de egressos: Constitui-se no conjunto de ações implementadas que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de

identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão (EXTENSÃO TECNOLÓGICA, FORPROEXT, 2013).

As áreas temáticas das ações de extensão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica trazidas no documento em questão, tratam a saber: (I) Comunicação, (II) Cultura, (III) Direitos humanos e justiça, (IV) Educação, Formação de professores e Educação Profissional, (V) Meio ambiente, (VI) saúde, (VII) Tecnologia e Produção e (VIII) Trabalho.

Conforme as discussões do FORPROEXT, o conceito de extensão tecnológica realizada dentro dos Institutos Federais é o que vem sendo utilizado para distinguir da extensão universitária produzida dentro das universidades. A extensão tecnológica tem como foco o mundo do trabalho e suas interações, voltados para a Educação Profissional e o desenvolvimento socioeconômico como na discussão da sociabilidade sobre a interação dialógica e transformadora da sociedade.

Figura 13. Concepções de Extensão Tecnológica



Fonte: Sistematização do autor

Conforme a figura 13, extensão tecnológica como um círculo virtuoso com o (I) mapeamento das possibilidades de desenvolvimento econômico, esse escaneamento gera o (II) desenvolvimento de produtos e processos. Esses processos, uma vez desenvolvidos, geram (III) transferência de tecnologias que mudam o ambiente local gerando (IV) transformação, desenvolvimento e inovação. Uma vez esse ambiente transformado, ele pode ser (re)mapeado e (re)visitado, esse círculo continua indefinidamente. Orbitando em torno desse círculo, temos

todas essas questões que são importantes para o desenvolvimento local e regional que é: empreendedorismo, incubação de empresas, co-criação, ideação, metodologias ativas, inovação, vitrines tecnológicas, empresas juniores, prestação de serviço. Todas essas questões estariam no universo de uma prática extensionista, mais adequada a Educação Profissional e tecnológica.

Dentro dessas discussões, visualiza-se a extensão como terceira missão, que esteja voltados para uma concepção de inovação, que resultem em serviços prestados à sociedade, de conferência de ganhos aos arranjos produtivos locais, de modo que haja uma interação entre as instituições de ciência e tecnologia e os agentes do mercado, ou seja, o projeto do capital é hegemônico e sua centralidade está nos interesses do mercado. Pensar numa extensão que seja contra hegemônica é o grande desafio para as instituições, onde a centralidade não esteja na dimensão do capital, mas para a centralidade da dimensão humana, conforme pontua Moura (2020, p. 21):

Nesse projeto contra-hegemônico, a educação assume outro papel, que não despreza a dimensão técnica e científica, mas também não se limita a ela. Assim, a educação passa a formar sujeitos com amplo e profundo conhecimento técnico-científico, críticos, autônomos e emancipados. Nessa perspectiva, o sujeito vai compreender claramente, dentro do seu campo específico, a relação entre esse campo e os demais, e a implicação de sua ação para a sociedade como um todo. Esse tipo de formação não interessa ao patrão; para o capital é perigoso, pois o sujeito, ao compreender a relação do seu campo com os demais, pode atuar no sentido de contribuir para desconstruir essa lógica da centralidade econômica.

O novo marco legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016) tem movimentado as instituições e em grande medida estabelece novas regras para interação entre as Universidades/Institutos Federais e as empresas, ampliando o poder das fundações de apoio para estruturação de projetos, aumentando as possibilidades de convenio e criando possibilidades das empresas se estabelecerem dentro das Universidades e Institutos Federais com espaços e laboratórios. Esse novo marco legal de relação entre as instituições de ensino e as empresas, incentivam as Universidade/Institutos Federais a serem empreendedoras, buscando trabalhar na prestação de serviços tecnológicos, obter patrimônio ou propriedade intelectual e ações institucionais que fomentem a pesquisa completamente voltadas ao mapeamento de demandas. Nesse bojo, vem as metodologias ativas, ensino dual, incubadoras, ambientes e polos de inovação, transferência de tecnologia, empresas juniores. É uma discussão que dialoga sobre o lugar da ciência e da tecnologia nas relações sociais de produção, que numa sociedade capitalista a centralidade está na dimensão econômica. Esse processo de produção de

mais valia para o capital pode-se utilizar de nossas instituições por meio da extensão como produtora de patentes para o processo de fetichização da mercadoria. Para Moura (2020, p. 23)

[...] a tecnologia é associada exclusivamente a processos e a aparatos tecnológicos produzidos pelo capital, para serem consumidos de forma acrítica por nós, não como seres humanos que temos necessidades vitais, mas como meros consumidores de mercadorias. Dessa forma, a tecnologia na sociedade do capital está completamente subsumida aos interesses do mercado.

Como fica a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica dentro dessas discussões? Fazendo uma análise de criação dos institutos federais, percebe-se que legislação traz muitos desses marcos, das perspectivas de uma atuação local mais consolidada, de um transbordamento das nossas atividades de pesquisa e extensão para os arranjos locais, não somente com foco no mundo do trabalho estritamente, mas também nos arranjos sociais e culturais, até por conta da capilaridade dos institutos federais. Percebe-se uma presença muito forte de pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, transferência de tecnologia sociais, alinhamento com o mundo do trabalho.

Ao longo destes 14 anos de criação dos Institutos Federais (2008-2022), se verificou uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que se distribuem por todo o território nacional, com ofertas de cursos em sua grande maioria voltados para ensino médio integrado e cursos técnicos. Esse tripé dentro dos Institutos Federais, é caracterizado por Almeida, Lopes e Tabosa (2021, p. 15)

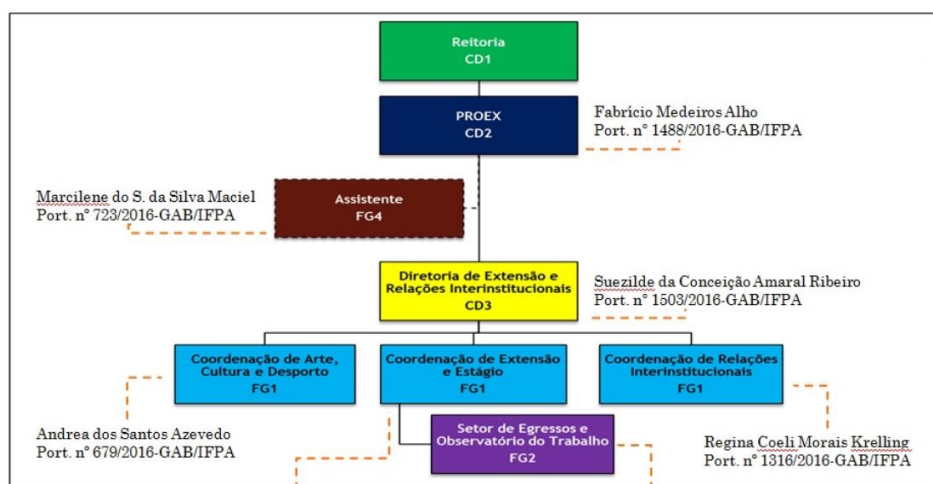
[...] a Extensão tem um papel fundamental, pois cabe às ações de extensão a função principal de promover a inserção territorial da Educação Profissional, produzindo impactos positivos nos ambientes sociais e produtivos locais e regionais, a partir da atuação das unidades da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Entendemos que a ampliação e a consolidação das ações de Extensão são fundamentais para promovermos uma educação realmente transformadora e conectada, de forma muito próxima, com as diversas realidades do país, contribuindo de maneira decisiva para o cumprimento das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com toda essa bagagem de conceitos e como se articulam, com a criação dos Institutos Federais, que tipo de extensão o IFPA se associa? Debruçando sobre as experiências práticas, estamos conseguindo seguir alguma determinada linha e responder a essa determinada identidade que foi estabelecida na lei de criação, e nos documentos oficiais ou estamos trilhando outro caminho diferente. É o que veremos no próximo tópico!

4.5 A organização e consolidação da Extensão no Instituto Federal do Pará

A estrutura organizacional e administrativa da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX¹²⁰) no IFPA está distribuída da seguinte forma: conta com uma Diretoria de Extensão e Relações Interinstitucionais, uma Coordenação de Arte, Cultura e Desporto, uma Coordenação de Extensão e Estágio e vinculado o Setor de Egressos e Observatório do Trabalho e uma Coordenação de Relações Interinstitucionais. A seguir, temos o organograma da Extensão.

Figura 14. Organograma da Pró-reitoria de Extensão do IFPA



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

O desenvolvimento das atividades de extensão no IFPA é promovido pela PROEX, compete a este órgão executivo planejar, fomentar, superintender, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades e políticas de extensão, e de relações com a sociedade, fortalecendo a interação, a integração e o intercâmbio, entre o Instituto, os parceiros institucionais, o mundo do trabalho e a comunidade, atendendo às demandas da sociedade e contribuindo para o aprimoramento das atividades de ensino e pesquisa, em consonância com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e com as disposições do Conselho Superior (Estatuto do IFPA).

A Diretoria de Extensão e Relações Interinstitucionais (DERI) tem como principal atribuição auxiliar a Pró-Reitoria de Extensão. Compete a Coordenação de Arte, Cultura e Desporto (CACD) atuar junto aos discentes, docentes, técnicos administrativos e público

¹²⁰ A Pro-Reitoria de Extensão localiza-se na Reitoria do IFPA, situado na Avenida João Paulo II, 514 - Castanheira, na cidade de Belém.

externo no desenvolvimento de atividades complementares à formação integral do indivíduo e de promoção de políticas públicas referentes às manifestações de cultura, arte, esporte e lazer. Para isso, conta com o apoio dos Núcleos de Arte e Cultura (NAC) e Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), ambos vinculados à Direção/Coordenação de Extensão de cada *Campus*.

A Coordenação de Extensão e Estágio (CCE) é responsável por fomentar ações, projetos e atividades extensionistas que busquem a integração entre a sociedade externa e o meio acadêmico, como também oferecer subsídios necessários aos estudantes da Instituição, por meio dos estágios, para uma formação de qualidade pautada também na importância da experiência profissional, na formação e inserção deste no mundo do trabalho. Vinculado a esta coordenação o Setor de Egressos e Observatório do Trabalho (SEOT) e tem como objetivo pensar, desenvolver e acompanhar ações e projetos que envolvam os egressos (ex-alunos) desta instituição e sua inserção e manutenção no mundo profissional.

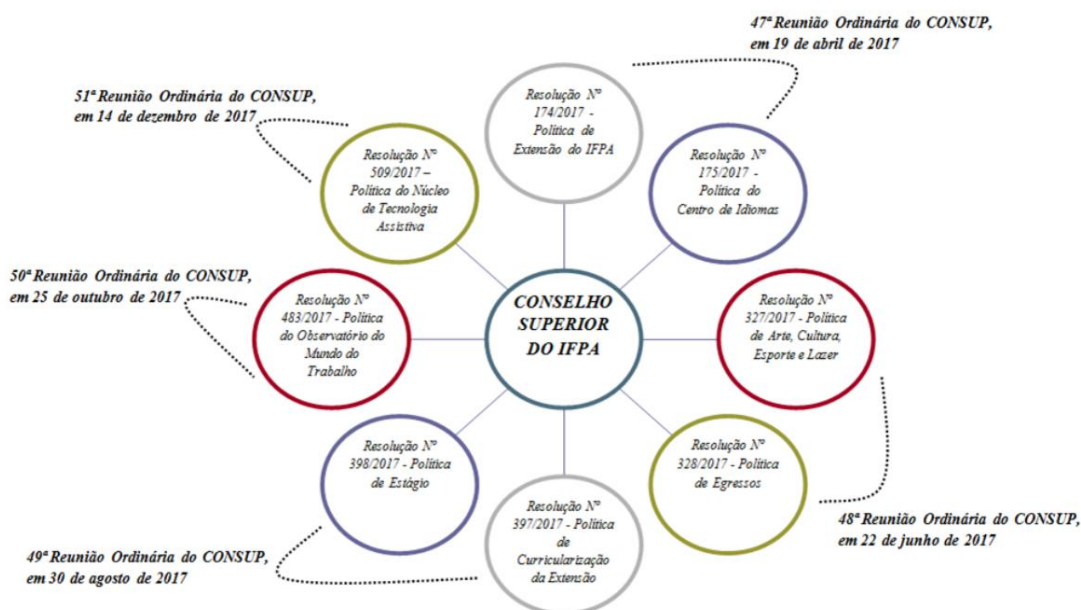
A Coordenação de Relações Interinstitucionais (CORI) tem a responsabilidade do planejamento, organização, implementação e avaliação de programas, projetos e ações Interinstitucionais, assessorando a instituição no trato dos assuntos internacionais, bilaterais e multilaterais.

Analisando as políticas de extensão no âmbito institucional, até o ano de 2016 o IFPA não possuía regulamentação interna que preconizava as atividades extensionistas. Na busca de dar visibilidade e fortalecer a identidade institucional da extensão junto à comunidade acadêmica, a partir do ano de 2017 alguns documentos foram elaborados, conforme explica o Pró-reitor de Extensão do IFPA:

Com base nas políticas extensionistas aprovadas pelo Conselho Superior do IFPA, a partir do ano de 2017, as diversas diretrizes da extensão começaram a ser implantadas nas unidades acadêmicas do Instituto, possibilitando um aumento de ações que visam o fortalecimento do processo formativo do discente, assim como a relação dialógica com a sociedade (ALHO E RIBEIRO, 2021, p.213).

Essas ações culminaram com a aprovação de treze (13) documentos internos que estruturam a extensão, conforme podemos verificar na figura 14 a seguir:

Figura 15. Documentos institucionais que regulamentam a Extensão no âmbito do IFPA



Fonte: PROEX/IFPA, 2020.

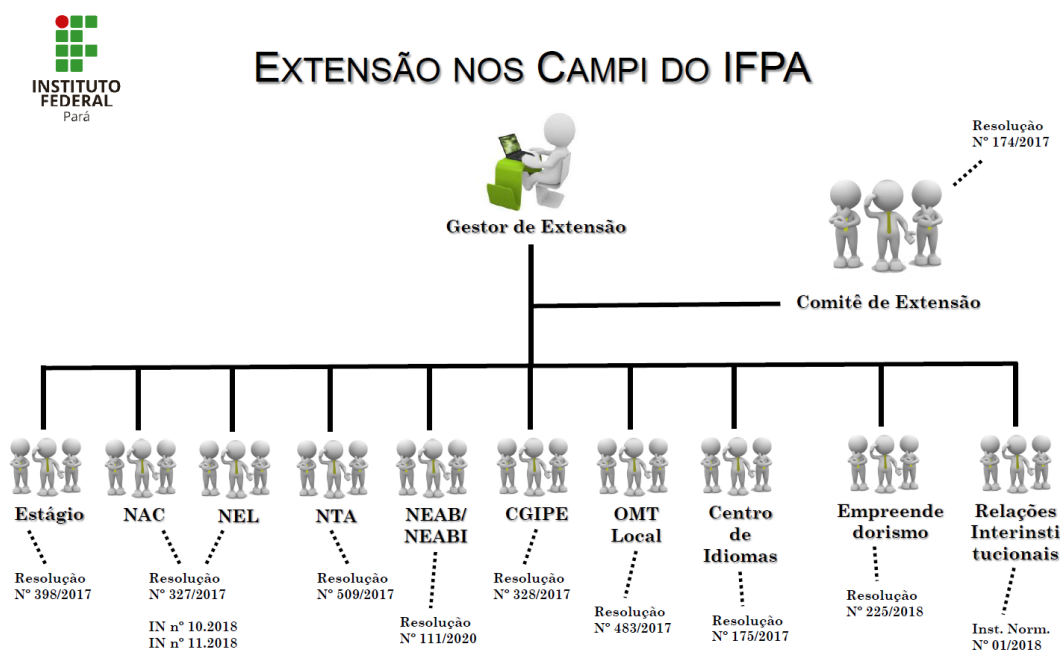
Nesse sentido, caracterizamos tais resoluções e instruções normativas:

- I. O documento que ampara as demais políticas institucionais da extensão é a Resolução nº 174/2017 (Política de Extensão) tem por objetivo assentar os fundamentos, os princípios e as diretrizes para o desenvolvimento da extensão no IFPA, estabelecendo, em linhas gerais, objetivos, atividades e áreas de atuação da extensão.
- II. Resolução 175/2017 (Política do Centro de Idiomas) que preconiza diretrizes, procedimentos e normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento do Centro de Idiomas no âmbito do IFPA;
- III. Resolução nº 327/2017 (Política de Arte, Cultura, Esporte e Lazer) - regulamenta as atividades e procedimentos processuais de criação, autorização e desenvolvimento de atividades de extensão em Arte, Cultura, Esporte e Lazer do Instituto.
- IV. Resolução nº 328/2017 (Política de Egressos) - define as normativas que regulamentam as atividades e os procedimentos gerais do Programa de Atendimento aos Egressos (ProEgressos), no âmbito do IFPA.

- V. Resolução nº 397/2017 (Política de Curricularização da Extensão) – define as diretrizes para inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do Instituto.
- VI. Resolução nº 398/2017 (Política de Estágio) - estabelece as diretrizes e os procedimentos para organização e realização de estágio para os alunos de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFPA, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos.
- VII. Resolução nº 483/2017 (Política do Observatório do Mundo do Trabalho) - aprova a Política Institucional e o Programa Rede Observatório do Mundo do Trabalho (OMT), estabelecendo sua institucionalização e regulamentação para criação e funcionamento da Rede OMT, no âmbito do IFPA.
- VIII. Resolução nº 509/2017 (Política dos Núcleos de Tecnologia Assistiva) - regulamenta a implantação e atividades dos Núcleos de Tecnologia Assistiva (NTA) no Instituto, tendo como missão promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, com incapacidades ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.
- IX. Instrução Normativa nº 01/2018 (Relações Interinstitucionais) – regulamenta os procedimentos para o estabelecimento de parcerias interinstitucionais no âmbito do IFPA;
- X. Instrução Normativa nº 10/2018 (Núcleos de Esporte e Lazer) – instrui os campi do IFPA sobre os procedimentos para implantação e manutenção dos Núcleos de Esporte e Lazer (NEL);
- XI. Instrução Normativa nº 11/2018 (Núcleos de Arte e Cultura) – instrui os campi do IFPA sobre os procedimentos para implantação e manutenção dos Núcleos de Arte e Cultura (NAC);
- XII. Resolução nº 225/2018 (Empresa Juniores) – regulamento para criação e funcionamento de empresa juniores no âmbito do IFPA para o fortalecimento do empreendedorismo;
- XIII. Resolução nº 111/2020 (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) – propõe a criação, composição, diretrizes, princípios, e atribuições dos Núcleos de Estudos

Afro-Brasileiros (NEAB's), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's) e Grupos Correlatos

Figura 16. Unidades de fomento de extensão nos campi do IFPA



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

A aprovação dessas resoluções e instruções normativas possibilitam a criação dessas unidades de fomento da extensão no âmbito do IFPA e preconizam o que cada *campus* pode implantar, a partir da gestão local. Então a partir dessa política institucional, cada *campus* poderá ter núcleos de: arte e cultura, esporte e lazer, centro de idiomas, observatório do mundo do trabalho, acessibilidade assistiva, estudos afro-brasileiros e indígenas, empresa juniores. Acerca dessas unidades de extensão, Alho e Ribeiro (2021, p. 213-215) caracterizam:

Setor de Estágio: A demanda do estágio, no contexto da Extensão, refere-se ao estabelecimento de parcerias visando o fomento às vagas para alunos do IFPA, incluindo a atuação de agentes de integração;

Núcleo de Arte e Cultura (Nac): O Nac dos *campi* tem como propósito fomentar a formação, a difusão e a articulação da política cultural institucional, zelando pela defesa e contribuindo para a memória e a preservação de seu patrimônio cultural, tanto do Instituto quanto de diversas culturas;

Núcleo de Esporte e Lazer (Nel): O Nel dos *campi* trata-se de unidade extensionista que se destina a promover ações, projetos e programas voltados à área de esporte e lazer, a fim de atender a comunidade interna e externa do IFPA;

Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA): O NTA de cada *campus* visa estudar as necessidades educacionais e recursos de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, executar projetos que envolvam o desenvolvimento de tecnologias assistivas, além de promover ações que difundam as tecnologias desenvolvidas pelo núcleo, nos diversos *campi* e sociedade, reduzindo as desigualdades sociais, a discriminação de pessoas e facilitando o convívio com a diferença e a diversidade;

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi): O referido núcleo tem como missão fortalecer a comunidade negra e indígena da Instituição, de modo que se façam protagonistas de suas próprias histórias em todos os espaços educacionais do Instituto, contribuindo, dessa forma, para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e/ou indígenas no Brasil, no Pará e, em particular, no IFPA;

Comitê Gestor Interno de Acompanhamento de Egressos (CGIPE): Por meio do ProEgressos (Programa de Atendimento aos Egressos), o CGIPE de cada *campus* visa fomentar, orientar e disciplinar o processo de aproximação entre os *campi* e seus egressos, por meio do planejamento e da execução de ações de extensão, de forma articulada com o ensino e a pesquisa, podendo ser de cunho educativo, técnico, científico, tecnológico, esportivo ou artístico-cultural;

Observatório do Mundo do Trabalho (OMT): A Rede Observatório do Mundo do Trabalho (Rede OMT) do IFPA é o locus do desenvolvimento de estudos, pesquisa, orientação e integração das ações extensionistas institucionais pautadas na trilogia de Ensino, Extensão e Pesquisa sobre o Mundo do Trabalho e sua articulação com a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT). A Rede OMT torna-se de fundamental importância para a discussão, compreensão e intervenção da complexa realidade educacional, social, econômica, histórica e política na qual se insere a formação profissional ofertada pelo IFPA;

Centro de Idiomas: O Centro de Idiomas tem como missão principal promover aos discentes, servidores, pesquisadores, técnicos administrativos e comunidade externa a oportunidade de adquirir conhecimentos em Língua Portuguesa, línguas estrangeiras e Língua Brasileira de Sinais – Libras, como línguas adicionais, e participar de atividades culturais, científicas, técnicas e pedagógicas inerentes à internacionalização e à capacitação profissional, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, objetivando a preparação de recursos humanos para estarem aptos a se comunicar com fluência na língua alvo desejada para cada situação e demanda;

Empresas Juniores: A empresa júnior no IFPA visa estimular a criação de um ambiente de formação acadêmica ética, social e ambientalmente responsável, sem fins lucrativos, proporcionando ao discente vivenciar diversas experiências no mundo do trabalho em caráter de formação para o exercício da futura profissão e aguçando-lhes o espírito crítico, analítico e empreendedor. Incubadoras e *startups* também serão motivadas, por meio de políticas internas, no IFPA;

Relações Interinstitucionais: O objetivo das parcerias interinstitucionais é o desenvolvimento de atividades colaborativas entre o IFPA e instituições ou organizações, públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, com o intuito de expandir as relações acadêmicas e estimular a troca de conhecimentos, dentro de critérios de reciprocidade.

Considerando a compreensão e organização da estrutura da extensão do IFPA, verificamos que em alguns *campi* há uma Diretoria específica para a Extensão. Nos *campi* Belém, CRMB, Tucuruí, Paragominas existe a Diretoria de Extensão (DEXT) vinculada a Direção Geral.

No campus Marabá Industrial há um Departamento de Extensão vinculado a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nos campi Abaetetuba, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Conceição do Araguaia, Itaituba, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Santarém, e Vigia existe uma Coordenação/Setor de Extensão vinculada ao Departamento/Direção de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós-graduação e Inovação. Nos campi Altamira, Castanhal e Itaituba há um Diretoria que reúne a Pesquisa, Extensão, Pós-graduação e Inovação. Com relação as unidades extensionistas, apresentamos a seguir a disposição em cada campi do IFPA.

Quadro 9. Unidades extensionistas dos campi do IFPA

Campi	Unidades de Fomento da Extensão no âmbito do IFPA									
	E ¹²¹	Nac ¹²²	Nel ¹²³	NTA ¹²⁴	Neabi ¹²⁵	CGIPE ¹²⁶	OMT ¹²⁷	CI ¹²⁸	EJ ¹²⁹	RI ¹³⁰
Abaetetuba	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-
Altamira	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-
Ananindeua	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
Belém	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bragança	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
Breves	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-
Cametá	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
Castanhal	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
Conceição do Araguaia	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
Itaituba	X	X	X	-	X	-	-	X	-	-
Marabá Industrial	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X
Marabá Rural	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X
Óbidos	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-
Paragominas	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-

¹²¹ Estágio

¹²² Núcleo de Arte e Cultura

¹²³ Núcleo de Esporte e Lazer

¹²⁴ Núcleo de Tecnologia Assistiva

¹²⁵ Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas

¹²⁶ Comitê Gestor Interno de Acompanhamento de Egressos

¹²⁷ Observatório do Mundo do Trabalho

¹²⁸ Centro de Idiomas

¹²⁹ Empresas Juniores

¹³⁰ Relações Institucionais

Parauapebas	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
Santarém	X	X	X	X	X	X	X	X		
Tucuruí	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
Vigia (avançado)	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-

Fonte: Direção/Departamento/Coordenação de Extensão dos Campi do IFPA. Sistematização: O autor

4.6 Fundamentos, princípios e diretrizes para as atividades de extensão no IFPA

Analisando o Estatuto do IFPA, aprovado pela Resolução do Conselho Superior nº. 148 de 08 de setembro de 2016, identificamos o conceito de extensão no Título III (regime acadêmico), Capítulo II (da extensão), o documento se refere à extensão no Art. 36 como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma relação transformadora entre o Instituto Federal do Pará e a sociedade”. O documento delinea que as atividades de extensão devem-se levar em conta os arranjos produtivos locais, sociais e culturais. As atividades de extensão tratada neste instrumento normativo poderão ocorrer:

[...] na forma de programas e projetos de extensão e/ou extensão tecnológica, desenvolvimento tecnológico, serviços, produtos, processos tecnológicos, eventos, fomento a estágio e emprego, cursos de formação profissional e tecnológica, consultorias, produção, exposição e publicação de trabalhos, independentemente de sua forma e/ou linguagem, atividades esportivas, artísticas e culturais, empreendedorismo, relações internacionais, acompanhamento de egressos, visando à integração do IFPA com os diversos segmentos da sociedade.

O Regimento Interno, aprovado pela Resolução do Conselho Superior nº. 399 de 11 de setembro de 2017 e publicado no Diário Oficial da União (DOU) 21/09/2017, caracteriza as atribuições impostas ao Pró-Reitor de Extensão, como também da gestão da extensão nos campi e como se manifesta na composição da estrutura administrativa e organizacional do Conselho Diretor e de gestão de cada unidade do IFPA. No capítulo III desse instrumento normativo são delineados seis artigos (132 a 137) que apresentam a concepção de extensão, suas ações, o fluxo das atividades extensionistas, do financiamento, acompanhamento e a avaliação das atividades de extensão e do Fórum de Extensão. O regimento no Art. 132 considera que a Extensão é:

[...] um processo educativo, cultural e científico desenvolvido de forma articulada ao ensino e à pesquisa, de modo indissociável, que promove a relação transformadora entre o Instituto e a sociedade por meio de ações acadêmicas de natureza contínua que

visem tanto à qualificação profissional do docente, à formação prática e cidadã do discente, quanto à melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida.

O instrumento normativo que regulamenta as atividades e os procedimentos processuais de criação, autorização e desenvolvimento de atividades de extensão é a Resolução nº. 174 de 25 de abril de 2017. Este documento define o que é extensão e classifica diferenciação entre extensão universitária, tecnológica e rural.

As diretrizes gerais das ações de Extensão do IFPA se ancoram na Política Nacional de Extensão (2012), um documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. As diretrizes tem sete (7) eixos: (I) impacto e transformação, (II) interação dialógica, (III) interdisciplinaridade, (IV) indissociabilidade entre ensino, pesquisa-inovação e extensão, (V) Relação Social de Impacto, (VI) Relação Esporte, Arte e Cultura, (VII) Avaliação Formativa.

Os objetivos gerais de extensão salientam-se em 15 (quinze) tópicos que designam o propósito da extensão no âmbito do IFPA. São consideradas atividades de extensão: (I) programas, (II) projetos, (III) desenvolvimento tecnológico, (IV) serviços, produto e processos tecnológicos, (V) eventos, (VI) fomento a estágio e emprego, (VII) curso de formação profissional e tecnológica, (VIII) produção e publicação, (IX) empreendedorismo, (X) relação interinstitucional, (XI) acompanhamento de egressos, (XII) prestação de serviços, (XIII) concessão de bolsas de extensão interna e externa, (XIV) projetos sociais, (XV) projetos culturais artísticos, científicos, tecnológicos e esportivos, (XVI) cursos de extensão ou formação inicial e continuada e (XVII) visitas técnicas e estágio.

Visando a consolidar as práticas extensionistas e em atenção as demandas da sociedade as áreas temáticas da extensão: (I) comunicação, (II) arte, cultura e esporte, (III) direitos humanos e justiça, (IV) educação, (V) meio ambiente, (VI) saúde, (V) tecnologia e produção, (VI) trabalho.

A resolução ainda trata da participação dos três segmentos que compõem a instituição: docentes, técnicos administrativos e alunos e como deverão ser o acompanhamento e controle das atividades de extensão. O instrumento normativo finaliza caracterizando o fluxo da emissão de certificação e dos editais institucionais para a realização de projetos e cursos de extensão.

4.7 Práticas Extensionistas no Instituto Federal do Pará

Em 2019, as práticas extensionistas passaram a ser registradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Essa ação teve como objetivo gerenciar as

ações de extensão no IFPA, de modo que a Pró-Reitoria de Extensão acompanhassem as etapas/ciclos dos projetos. Essa estratégia de gestão possibilitou que os campi pudessem consolidar o Relatório Anual das Atividades de Extensão apresentando o inventário das ações e práticas extensionistas, podemos visualizar os resultados dessas ações.

Figura 17. Resultados das ações de extensão implantadas no âmbito do IFPA, 2019



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

Em 2020, um ano de extremo comprometimento das metas institucionais, vivendo a tragédia da pandemia, a instituição conseguiu obter esses números que corrobora para o fato de fortalecer aquilo que já é desenvolvido no âmbito institucional.

Figura 18. Inventário da extensão no IFPA em 2020



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

Conforme o inventário da extensão, desses 232 (duzentos e trinta e dois projetos, 21 foram realizados ao atendimento das escolas públicas, 3 (três) relacionados ao atendimento das comunidades ribeirinhas, 10 voltados comunidades rurais. Tendo um público de mais de 37 mil pessoas atendidas pelas ações de extensão executadas no IFPA em 2020.

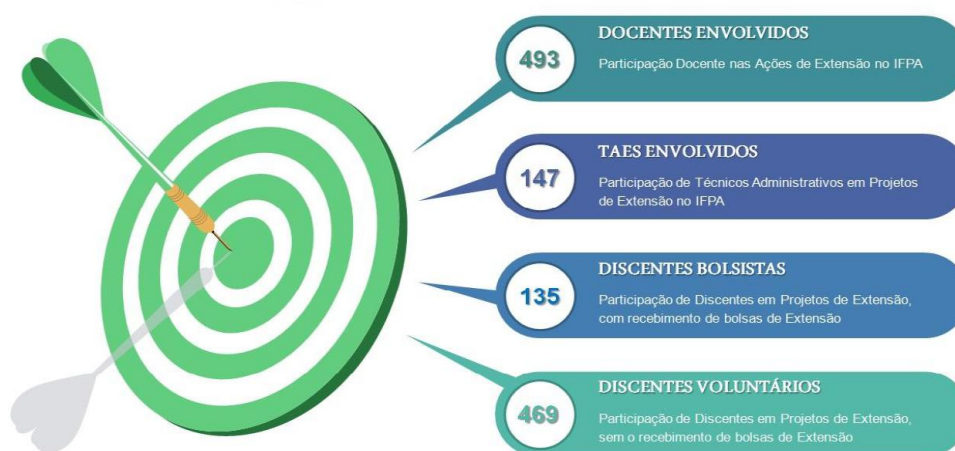
Figura 19. Alcance da extensão no IFPA em 2020



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

Foram 493 docentes envolvidos em atividades de extensão, participação de 147 técnicos administrativos, 135 alunos contemplados com bolsas de extensão e 469 discentes voluntários.

Figura 20. Público envolvido nas ações de extensão no IFPA em 2020



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

O Programa Institucional de Auxílio às Atividades de Extensão (Proextensão) é um programa de fomento a projetos de extensão que concede auxílio financeiro para custeio dos projetos e bolsas aos alunos a extensionistas. Através de edital institucional são selecionados anualmente 36 (trinta-seis) projetos de extensão. Os referidos projetos devem estar ligados às 8 (oito) áreas temáticas da extensão. A figura 21 a seguir apresenta o relatório no ano de 2019.

Figura 21. Resultados do edital PROEXTENSÃO 2019 implantado no âmbito do IFPA



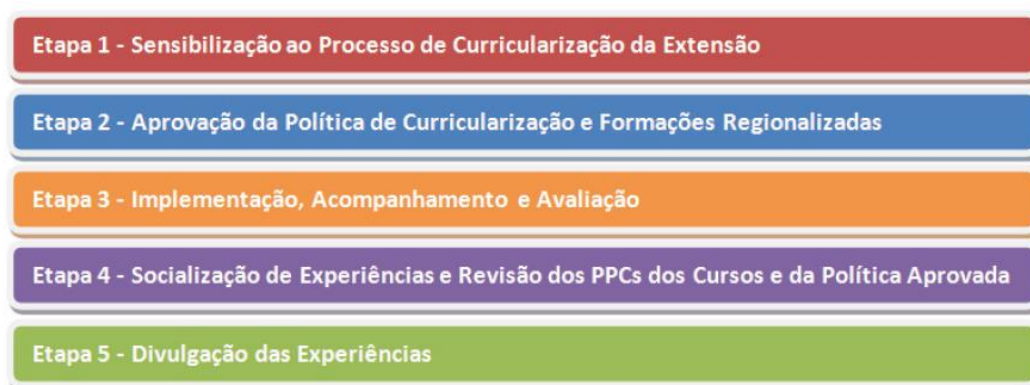
Fonte: PROEX/IFPA, 2020

O debate atual é sobre a curricularização da extensão, ou seja, a oportunidade de trazer a extensão para dentro dos currículos, momento que instituição pode construir caminhos significativos dentro da ressignificação dos cursos. A política institucional de curricularização da extensão começou a ser debatida no IFPA em 2016 em atendimento ao Plano Nacional de Educação que determinou que programas e projetos extensionistas estejam presentes em no mínimo 10% dos créditos curriculares nos cursos de graduação.

Após o debate dentro dos campi e articulação das três Pró-reitorias: Ensino, Pesquisa e Extensão, foi aprovada a Resolução nº 397/2017 – CONSUP/IFPA. Seguidamente foi publicada pelas três pró-reitorias a Instrução Normativa nº01/2017/PROEN/PROEX/PROPPG que orienta o fluxo de submissão, aprovação, homologação, validação, registro dos projetos de extensão. A construção desses documentos faz parte da política institucional de extensão implantada desde 2017 no IFPA objetivando dar maior transparência e padronização aos instrumentos de acompanhamento.

A política de curricularização no âmbito do IFPA ocorreu através de um plano de ação, conforme destacamos na figura a seguir:

Figura 22. Plano de ação para implantação da curricularização no IFPA



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

Na figura 23 verificamos alguns exemplos de extensão desenvolvidos dentro do Instituto Federal do Pará. Podemos visualizar pelos projetos extensionistas que cada *Campus* tem um perfil, tem unidades mais voltadas para o contexto rural, outros para a robótica. Isso reflete o impacto da extensão com o público atendido, integrando a instituição com o entorno e áreas temáticas.

Figura 23. Projetos de extensão no IFPA



Fonte: PROEX/IFPA, 2020

5 CONFIGURAÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EPT DO CAMPO NO IFPA-CRMB

Quanto mais envolvida a instituição educacional na comunidade em que ela está inserida, maior será o espaço de atuação da extensão universitária. Por isso, podemos afirmar que os Institutos Federais têm uma vocação inata para a extensão, pois esse relacionamento/contato com a sociedade pode possibilitar a construção do conhecimento em atenção as demandas sociais, especialmente com as comunidades nas quais estão inseridos seus estudantes. De acordo com Bovo (1999, p. 23) “a extensão foi sempre um conceito ligado à ideia de função social da universidade e forma pela qual poderia intervir junto a setores sociais em sua volta”.

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

A presença do IFPA em diversas regiões do Pará que vai desde o território da Ilha do Marajó ao sul e sudeste do Estado, da Capital ao Baixo Amazonas lhe insere num contexto de múltiplas populações sejam elas de assentados de reforma agrária, ribeirinhos, comunidades quilombolas, pescadores, agricultores familiares, piaçabeiros, indígenas, seringueiros, entre outros. Esse diálogo entre Universidade/Instituto Federal junto à comunidade e ao território em que ele está inserido, formam uma via de mão dupla, num movimento perfeito, porque ora a Universidade/Instituto produz conhecimento e a sociedade o recebe, ora a comunidade produz saberes e Universidade/Instituto os recebe (NUNES, SILVA, 2011).

Esse intercâmbio pode modificar e construir olhares: se, por um lado, o foco da academia passa a estar mais direcionado às problemáticas e aos anseios da comunidade, por outro, também, a sociedade se volta para a academia com o conhecimento e o reconhecimento da relevância dessas instituições para as suas vidas. Dessa forma, é estabelecido o sentimento de pertencimento, à medida que a comunidade do entorno se insere na instituição de ensino (OLIVEIRA, PEREIRA, TEIXEIRA, 2021, p. 201).

Nesse sentido, o IFPA-CRMB possui uma posição estratégica no cenário geográfico da Amazônia Oriental, considerando que Marabá é a cidade-polo da mesorregião do sudeste do Pará, com uma população estimada em 288.000 habitantes, IDH 0,66, localizada a 440 km de

Belém. A cidade possui o *Campus* e a Reitoria da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e dois Campi do IFPA, o *Campus* Marabá Industrial e o *Campus* Rural de Marabá (CRMB).

O sudeste paraense se destaca por ser uma das áreas com o maior número de assentamentos de reforma agrária, possuindo um total de 514 (quinhentos e quatorze), com mais de 72 (setenta e duas) mil famílias assentadas. O IFPA-CRMB tem grande potencial para extensão nesses locais, uma vez que são territórios importantes para promoção e desenvolvimento da agricultura familiar. Os assentamentos rurais no Brasil, são símbolos dos resultados da luta pela reforma agrária nas últimas quatro décadas. Nesse sentido, para que a extensão universitária consiga atingir seus objetivos, é necessário:

evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extraorçamentários. Para tanto, as atividades extensionistas devem ter como função prioritária, sufragada democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na solução dos problemas de exclusão e discriminação sociais, de tal modo que nele se dê voz aos grupos marginalizados pela atual sociedade capitalista (SANTOS, 2005, p.74).

Considerando que a extensão universitária é caracterizada por uma extensa gama de ações que vão desde a oferta de cursos, projetos, eventos entre outros, este capítulo visa caracterizar essas ações, como também a percepção dos docentes envolvidos no processo da prática extensionista universitária no contexto da EPT do Campo no âmbito da Diretoria de Extensão (DEXT) do IFPA-CRMB desenvolvidas nos anos de 2019, 2020 e 2021.

5.1 Caracterizando as ações de extensão no período de 2019, 2020 e 2021

No IFPA-CRMB, as ações de extensão estão no âmbito da Diretoria de Extensão (DEXT), que conta com assessoria do Comitê de Extensão e as unidades extensionistas e a parceria do Departamento de Integração *Campus*-Comunidade (DICCOM). Acerca dessa estrutura, o Relatório de Atividades de Extensão (2021, p. 4):

O DICCOM é responsável pelas relações interinstitucionais com entidades, instituições e empresas externas, sendo estas relações instituídas por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), convênios, etc., além gerenciar atividades ligadas ao estágio dos discentes do *campus*, como o levantamento de vagas, emissão de documentação (atestados, termos de compromisso, modelos de relatórios), fiscalização do contrato de seguro dos alunos, controle dos dados inerentes aos estágios em andamento e já finalizados, sendo ainda responsável pelas ações de empreendedorismo no *campus* através da participação do chefe desse departamento no Comitê de Empreendedorismo do IFPA. Além das ações do DICCOM, a extensão

no CRMB também funciona através das unidades extensionistas criadas a partir da Política de Extensão do IFPA, política institucional inaugurada pela Resolução 174/2017 – CONSUP. Nesse sentido, atualmente existem os Núcleos de Esporte e Lazer (NEL), Arte e Cultura (NAC) e o de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), o Comitê Gestor de Acompanhamento de Egressos (CGIPE), o Observatório do Mundo do Trabalho (OMT), e o Centro de Idiomas (CENI).

A extensão no IFPA-CRMB se desenvolve por meio de uma variedade de ações, tais como: I – programas; II – projetos; III – cursos: a) presencial, b) a distância; IV – Eventos: a) congresso, b) seminário, c) ciclo de debates, d) exposição, e) espetáculo, f) evento esportivo, g) festival; V – prestação de serviço institucional: a) acompanhamento de egressos, b) estágio, VI – geração de produtos.

Podemos visualizar no quadro 10, que a extensão no IFPA - CRMB se manifestou nos últimos três anos (2019-2021) em 83 ações que se dividiram em projetos (44,58%), produtos (33,56%), cursos (9,64%) e eventos (7,22%).

Quadro 10. Tipos operacionais das ações de extensão do IFPA-CRMB, 2019-2021

Atividades e ações extensionistas	Ano			Total	%
	2019	2020	2021	2019-2021	
Programas de Extensão	-	-	-	-	-
Projetos de Extensão	8	7	22	37	44,58
Eventos de Extensão	2	2	2	6	7,22
Cursos	1	4	3	8	9,64
Produtos Gerados	-	1	31	32	38,56
Total	11	14	58	83	100

Fonte: IFPA-CRMB/Diretoria de Extensão, 2019-2021. Sistematização: O autor

Com relação a comunidade acadêmica envolvida nas ações propostas pela extensão, verifica-se no quadro 11 um aumento de docentes, técnicos administrativos e alunos nos anos de 2020 e 2021. As ações extensionistas foram fortemente afetadas nesse período em virtude da pandemia do Covid-19. E muitas atividades foram adaptadas para o formato remoto. Pode-se inferir que essa nova configuração teve um alcance maior de público, tanto pelos números de projetos como pelos eventos de extensão.

Como as atividades de ensino e pesquisa também foram impactadas pela pandemia, pode-se inferir que a comunidade acadêmica pode se dedicar mais a extensão. Entretanto, verificamos que as parcerias diminuíram durante esse período.

Quadro 11. Inventário da extensão do IFPA-CRMB, 2019-2021

Inventário da extensão	Ano			Total
	2019	2020	2021	
Docentes Envolvidos	17	29	39	85
Téc. Adm. Envolvidos	11	26	27	64
Alunos/discentes bolsistas	4	4	42	50
Alunos/discentes voluntários	19	15	45	79
Parcerias firmadas	84	3	1	88
Público alcançado por Programas e Projetos de Extensão	138	1.345	2.437	3.920
Público alcançado por Eventos de Extensão	150	235	242	627
Número de ações/projetos dirigidos às Escolas Públicas	2	-	2	4
Número de projetos dirigido às Comunidades Ribeirinhas	-	-	-	-
Número de projetos dirigido às Comunidades Rurais	-	3	9	12
Número de projetos Empreendedores	-	-	2	2
Números de projetos executados nos Núcleos de Extensão (NAC, NEL, NTA, NEABI, entre outros).	-	-	5	5
Números de ações executadas por meio da Curricularização da Extensão	4	-	-	4
Recurso interno utilizado nas ações extensionistas	-	-	R\$ 49.200,00	R\$ 49.200,00
Recurso externo (parcerias)	-	-	R\$ 323.343,90	R\$ 323.343,90

Fonte: IFPA-CRMB/Diretoria de Extensão, 2019-2021. Sistematização: O autor

5.2 A Extensão no IFPA-CRMB: Uma análise dos projetos

Buscando identificar no portfólio de projetos extensionistas do IFPA-CRMB, fizemos um levantamento nos anos de 2019, 2020 e 2021. Entre esse período foram realizados 49

projetos de extensão, sendo que 12 foram desenvolvidos no ano de 2019, 8 em 2020, 29 em 2021. O quadro 10 aponta que em 2021 houve um aumento expressivo no número de projetos de extensão, mais de 200% no total de um ano para o outro.

As áreas temáticas dos projetos extensionistas estão de acordo com as orientações da Política Nacional de Extensão, respectivamente dividiram-se entre 2019 a 2021 em Comunicação (27,02%), Meio Ambiente (21,62%), Tecnologia e Produção (13,52%), Direitos humanos e justiça (13,52%), Trabalho (10,82%), Educação (8,10%), Cultura e Artes (2,70%) e Saúde (2,70%), conforme aponta o quadro 12 a seguir.

Quadro 12. Áreas temáticas dos projetos extensionistas do IFPA-CRMB, 2019-2021

Áreas Temáticas da Extensão na Rede Federal de EPT	Anos			Total	
	2019	2020	2021	2019-2021	%
Comunicação	1	3	6	10	27,02
Cultura e Artes	-	1	-	1	2,70
Educação	-	-	3	3	8,10
Meio Ambiente	3	-	5	8	21,62
Saúde	-	1	-	1	2,70
Tecnologia e Produção	3	1	1	5	13,52
Trabalho	-	1	3	4	10,82
Direitos humanos e justiça	1	-	4	5	13,52
Total dos projetos	8	7	22	37	100

Fonte: Sistematização do autor (por meio de pesquisa de campo).

De acordo com o quadro acima, observando a área temática e a quantidade de projetos, verifica-se que nos três anos analisados, a comunicação foi a área que mais concentrou projetos, com crescimento continuado de um ano para o outro, ou seja, os professores de linguagens e suas tecnologias apresentaram mais propostas. A área temática do meio ambiente aparece em segundo lugar com mais projetos, pode-se inferir o interesse nessa questão pela localização geográfica do *campus* por estar dentro de uma área de assentamento, e possuir no território do seu entorno diversos tipos de paisagens e de solos que vão desde área de floresta a pastagens.

As áreas temáticas de Tecnologia e Produção e Direitos Humanos e Justiça aparecem empatados em terceiro lugar, podemos verificar que são temas que também tem relação com o modo de produção da vida material dos assentados e com a realidade da vida concreta dos

sujeitos que compõem este território. O IFPA-CRMB oferta o curso de Agroindústria, que foi uma demanda apresentada pelos assentados, pois muitos agricultores familiares da região buscavam o fortalecimento e beneficiamento da produção local. A temática de Direitos Humanos e Justiça tem relação com a problemática da vida social. O grande desafio desses projetos é fazer uma extensão que supere a lógica assistencialista e mercadológica.

A seguir serão apresentados os títulos dos projetos nos anos de 2019, 2020 e 2021 apresentando ainda os objetivos e público-alvo/participação da comunidade externa:

Quadro 13. Projetos de extensão do IFPA-CRMB, 2019

Nº	Título de projeto	Objetivo Geral	Público-alvo
01	Curso de inseminação artificial em bovinos para alunos do IFPA CRMB e produtores familiares do sudeste paraense	Realizar cursos de Inseminação Artificial (I.A.) em bovinos e, através destes, promover o desenvolvimento social e econômico de produtores familiares e alunos dos cursos Técnico em Agropecuária e tecnólogo em Agroecologia do IFPA CRMB, além de gerar desenvolvimento ambiental da região para que haja permanência do homem no campo com qualidade de vida.	Produtores familiares de assentamentos do sudeste paraense, alunos, dos cursos Técnico em Agropecuária e tecnólogo em Agroecologia do IFPA-CRMB
02	Desenvolvimento Rural Sustentável: Diagnóstico participativo da produção animal no Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro, Marabá-PA.	Analisar o conhecimento e as práticas produtivas empregadas por agricultores familiares que se dedicam em maior ou menor grau na criação de animais domésticos.	Assentados do Projeto de Desenvolvimento Sustentável em Porto Seguro – Marabá.
03	Piscicultura de subsistência e análise de água para assentados de reforma agrária na região Sudeste Paraense		Assentados de reforma agrária
04	Sistemas agroflorestais como alternativa para a reabilitação sustentável de áreas de Reserva Legal e de preservação Permanente no Projeto de Assentamento 26 de Março, município de Marabá – Pa.	Promover a reabilitação vegetal com espécies florestais nativas do bioma amazônico	

05	Com ciência no pavilhão	Promover a educação e popularização da ciência e tecnologia em penitenciárias permitindo aos participantes uma ressocialização por meio da formação acadêmica e planejamento de carreira.	Pessoas em privação de liberdade do centro de Recuperação Agrícola Mariano Antunes
06	Recuperação de solos com uso da leguminosas mucuna preta (<i>Mucuna pruriens</i>) e do feijão guandu (<i>Cajanus cajan</i>)	Utilizar leguminosas para promover a recuperação de áreas degradadas providas do superpastejo e da agricultura de “corte e queima” para minimizar impactos do meio ambiente.	Assentados do Assentamento 26 de Março
07	Trilhas das Castanheiras: encontros e diálogos com a floresta	Disponibilizar para as escolas um programa de educação ambiental buscando discutir a temática regional em seu currículo, a partir de uma trilha e materiais lúdicos que dialogam sobre a importância do bioma Amazônia.	Docentes da rede municipal de Marabá – PA.
08	Mostra Integrada do Curso Técnico em Agroindústria	Promover a divulgação dos trabalhos/produtos do curso técnico em Agroindústria por meio da realização de uma mostra integrando as disciplinas e estimulando o desenvolvimento de novos processos e produtos da agroindústria através da articulação dos conhecimentos adquiridos como produto do projeto integrador.	Participantes da Feira Agro cultural do IFPA-CRMB

Fonte: IFPA-CRMB/DEXT, 2019. Sistematização: O Autor

No ano de 2019, 8 (oito) projetos de extensão foram desenvolvidos, podemos verificar que metade dos projetos tiveram como público-alvo os assentados de reforma agrária, 1 (um) para pessoas em privação de liberdade e 1 (um) para professores da rede municipal de Marabá – PA. Os objetivos, embora distintos, possuem ponto de convergência ao dialogarem com a comunidade do entorno.

Quadro 14. Projetos de extensão do IFPA-CRMB, 2020

Nº	Título de projeto	Objetivo Geral	Público/ participação da comunidade externa no projeto
01	Empreendedorismo Rural como Tecnologia Sustentável para o Desenvolvimento de Pequenos Produtores Rurais	Fortalecer o empreendedorismo no assentamento 26 de Março, no município de Marabá, por meio de formações e articulação para melhoria das vendas dos produtos dos agricultores.	Produtores rurais do assentamento 26 de Março em Marabá - PA
02	Impacto da assistência técnica sobre a qualidade do leite bovino produzido em pequenas propriedades de área de reforma agrária da região sudeste do Pará.		Produtores de leite
03	“Hola que tal? Introdução a língua e cultura espanhola – 2ª edição.	Ministrar aulas de espanhol instrumental	Estudantes, servidores e comunidade em geral.
04	Promovendo saúde e prevenindo os agravos das doenças crônicas não transmissíveis.	Construir ações educacionais para a prevenção de agravos de doenças crônicas, promoção e atendimento psicossocial aos servidores e alunos do CRMB.	Estudantes e servidores
05	Espanhol instrumental na universidade	Ofertar cursos livres de espanhol para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão textual	Estudantes do mestrado da UNIFESSPA
06	Introdução aos Estudos da Língua Awaeté: uma abordagem comunicativa.	Ensino/aprendizagem de noções básicas da língua e cultura do povo Awaeté	Docentes, técnicos-administrativos e alunos do curso médio integrado de Magistério indígena e de agroecologia
07	Webconferência: Tarde de diálogo.	Possibilitar uma maior articulação e uma rede de articulação de apoio do curso de Magistério indígena	Comunidade em geral

Fonte: IFPA-CRMB/DEXT, 2020. Sistematização: O Autor

No quadro 14, verificamos que no ano de 2020, constam 07 (sete) projetos cadastrados junto a Diretoria de Extensão, tiveram como público-alvo a agricultura familiar do assentamento 26 de Março e produtores de leite e os demais projeto voltados para os estudantes e comunidade em geral.

Quadro 15. Projetos de extensão do IFPA-CRMB, 2021

Nº	Título de projeto	Objetivo Geral	Público/ participação da comunidade externa no projeto
01	Educação Escolar Indígena em debate no <i>Campus Rural de Marabá - WebConferência: Espaço de Diálogo.</i>	Proporcionar debates de formação na área de Educação Escolar Indígena, e temas relacionados, de forma a envolver principalmente o corpo docente, diretamente relacionado aos cursos da política de Educação Escolar Indígena do <i>Campus Rural de Marabá</i> e os membros do NEABI como estratégia de formação e fortalecimento do núcleo	Docentes internos e externos, alunos e convidados
02	Incubação de Agentes de Extensão Rural (Ater) em propriedades que trabalham com Avicultura	Contribuir com a formação dos estudantes através de atividades de extensão rural e levar a informação para os pequenos produtores	Extensão rural a produtores do seguimento de avicultura
03	Muito Prazer: Português para Estrangeiros	Permitir a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno estrangeiro	Estudantes estrangeiros, a saber, oriundos do Peru, Colômbia, México, República Dominicana entre outros países.
04	Normalizari: Normas ABNT & Trabalho Científico	Capacitar professores da rede municipal de ensino, comunidade, estudantes e demais	Professores da rede municipal de ensino, comunidade e estudantes
05	Sistemas Agroflorestais como alternativa para a reabilitação sustentável de áreas de reserva legal e de preservação permanente no Projeto de Assentamento 26 de	Promover a reabilitação vegetal com espécies florestais nativas do bioma amazônico em propriedades familiares da região de Marabá – PA.	Assentados do Assentamento 26 de Março

	Março, município de Marabá-PA		
06	Inglês Instrumental Aplicado à Pecuária- Módulo I	Desenvolver habilidades de leitura, pronúncia e escuta em língua inglesa, levando o aluno à compreensão de textos de sua área acadêmica e/ou profissional, bem como do domínio de expressões básicas para manter um diálogo em língua inglesa no contexto da pecuária.	Alunos oriundos da comunidade interna e externa
07	Ferramentas digitais para a educação	Promover o uso das tecnologias digitais e ferramentas educacionais de modo a qualificar a prática docente e a aprendizagem discente, oportunizando formas diferenciadas de acesso aos conhecimentos e buscando aperfeiçoar a prática do ensino híbrido/remoto.	Professores da rede pública e privada de ensino
08	Projeto Boletim CRMB	Elaborar Boletins Informativos contendo diversos temas relevantes relacionados à saúde, atualização sobre o cenário da pandemia, bem-estar, qualidade de vida e atividades desenvolvidas pelo <i>campus</i> .	População em geral, estudantes, servidores do <i>campus</i> e de outros campi do IFPA.
09	Projeto de Extensão "INFO RURAL"	Realizar um programa virtual de comunicação digital em áudio e vídeo, abordando temas importantes atuais, para a população do campo, profissionais das ciências agrárias e da educação do campo, assim como a comunidade acadêmica do CRMB.	População do campo, profissionais das ciências agrárias e da educação do campo, assim como a comunidade acadêmica do IFPA-CRMB.
10	Língua Portuguesa como língua de acolhimento ao povo indígena venezuelano Warao	Desenvolver o ensino de Língua Portuguesa como língua de acolhimento ao povo venezuelano Warao residente na cidade de Marabá – PA.	Povo indígena venezuelano Warao.
	Assessoria e Formação em Agroecologia dos	Consolidar as ações de pesquisa e extensão do <i>Campus Rural</i> de Marabá junto aos	

11	Agricultores da Feira Agrocolonial de Marabá – PA	docentes e discente do curso Superior de Tecnologia em Agroecologia para a construção de pesquisas e extensão com vistas à construção de Ciência e Tecnologia adaptadas às necessidades locais da agricultura familiar do Território Sudeste Paraense, por meio da construção participativa do conhecimento Agroecológico de agricultores, agentes de ATER, estudantes, professores e pesquisadores, e também das instituições que atuam junto da temática da Agroecologia e do Desenvolvimento Rural.	Agricultores da Feira Agrocolonial de Marabá – PA
12	Caminhos dos Egressos do <i>Campus</i> Rural de Marabá do Mundo do Trabalho	Levantamento dos egressos do IFPA - CRMB	Egressos do CRMB
13	Põhytykre: Caminhos para Implantação de Casa de Sementes na Aldeia Parkatêjê	Possibilitar uma pesquisa como prática integradora, fomentando a iniciação científica norteada por levantamento de informações a partir dos conhecimentos indígenas “Gavião” que subsidiem e potencialize a construção da Casa de Sementes na Aldeia Parkatêjê, afim de conservação e uso da sua agrobiodiversidade.	Comunidade indígena Parkatêjê
14	Políticas afirmativas de ingresso e permanência no CRMB: fortalecendo a inclusão, o diálogo e a diversidade	Divulgar as Políticas afirmativas de ingresso e de permanência no IFPA <i>Campus</i> Rural de Marabá.	Estudantes do IFPA - CRMB
15	Elaboração de cartilha sobre boas práticas de ordenha nas propriedades de área de reforma agrária da PA Veneza para obtenção de leite	Elaborar uma cartilha sobre boas práticas de ordenha nas propriedades de área de reforma agrária da PA Veneza para obtenção de leite	Produtores de leite
		Promover a educação e popularização da ciência e tecnologia em penitenciárias	

16	Com Ciência no Pavilhão	permitindo aos participantes uma ressocialização por meio da formação acadêmica e planejamento de carreira	Apenados em privação de liberdade
17	Ordenamento territorial e objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) - Agenda 2030 da ONU: Uma análise socioespacial	Analisar a relação entre ordenamento territorial e condições sociodemográficas frente aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)	Comunidade acadêmica
18	Mentoria para Olimpíada Paraense de Química	Mentorear, através de ações de incentivo e preparação, estudantes do ensino médio de escolas públicas da região sudeste do Pará para participação na Olimpíada Paraense de Química (OPAQ)	Estudantes do ensino médio de escolas públicas da região sudeste do Pará.
19	Plantando Memórias: Pesquisa-ação na construção de um memorial ao Massacre de Eldorado de Carajás, Sudeste do Pará	Registrar as atividades de pesquisa-ação na implantação do memorial que contém 21 Castanheiras (<i>Bertholletia excelsa H.B.K.</i>), em alusão ao massacre de Eldorados dos Carajás, Sudeste do Pará	Assentados de reforma agrária
20	Levantamento ambiental da microbacia hidrográfica do Igarapé Macário no Assentamento 26 de Março em Marabá-PA	Caracterizar a microbacia hidrográfica do Igarapé Macário no Assentamento 26 de Março.	Comunidade acadêmica do IFPA-CRMB
21	Implantação da Casa das Sementes Crioulas do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	Implantar e estruturar a “CASA DAS SEMENTES CRIOULAS” do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	Assentados de três assentamentos: 26 de Março, Dalcídio Jurandir e Palmares II
22	I Festival da Consciência Negra “Eu quero ver quando Zumbi chegar o que vai acontecer”	Dar visibilidade ao Dia da Consciência Negra como marco importante das lutas do movimento negro no Brasil.	Comunidade acadêmica do IFPA-CRMB

Fonte: IFPA-CRMB/DEXT, 2020. Sistematização: O Autor

No segundo ano da pandemia, em 2021, 22 (vinte e dois) projetos foram cadastrados junto a DEXT. Esse aumento considerável de projetos de extensão quando consideramos os anos anteriores foi resultado da realização das atividades remotas. Com as adaptações realizadas

pelos docentes durante esse período, a dedicação as atividades extensionistas ficaram mais evidenciadas. Com as medidas de isolamento social, a extensão revelou-se comprometida com as problemáticas sociais, pois pode contribuir com atividades extensionistas principalmente no uso de tecnologias remotas junto as populações do campo.

Nos projetos apresentados, podemos verificar que a presença do IFPA – CRMB nesse território é fundamental para a construção dessa relação dialógica, pois revela-se politicamente ativa e engajada junto à comunidade nas diversas áreas temáticas da extensão que dialogam com diferentes setores da sociedade (assentados, estudantes, produtores rurais, pessoas em privação de liberdade, professores, comunidades indígenas).

Essa vinculação dos projetos com o território e suas comunidades, revelam a importância do IFPA – CRMB, pois além do seu papel articulador de aproximar, fomentam e qualificam as práticas extensionistas de modo que leva a instituição a dialogar com os desafios que se fazem presente na contemporaneidade.

5.3 Eventos de Extensão: Feira Agro cultural e Feira Técnico-Científica

O IFPA – CRMB promove todos os anos o tradicional evento denominado Feira Agro cultural e também a Feira Técnico-Científica (FETEC). Os referidos eventos têm o objetivo de possibilitar a abordagem de temas pertinentes às áreas de Agroecologia e da Educação do Campo, como estratégias para o desenvolvimento regional por meio da divulgação e valorização da ciência e da cultura. Além de socializar as atividades em execução no IFPA - CRMB. Em ambos os eventos são realizadas: mostras, oficinas, palestras e comercialização de produtos da agricultura familiar e comidas típicas.

A Feira Agro cultural nasceu em 2012 com uma perspectiva de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão de acordo com os princípios agroecológicos e da Educação do Campo, construindo referências mais próximas da realidade do sudeste paraense, a partir de atividades culturais, sociais e econômicas. Já a FETEC surgiu em 2018 com o objetivo de divulgar e fortalecer as pesquisas e inovações tecnológicas produzidas pelo IFPA - CRMB.

No ano de 2019 a Feira Agro cultural ocorreu de forma presencial no dia 14 de junho, no evento foram realizadas a 3ª Mostra de plantas medicinais, como também a 1ª Mostra da turma de Agroindústria, oportunidade que estudantes do referido curso expuseram e comercializaram os produtos criados no projeto integrador. A finalização do evento foi realizada pela festa junina do IFPA – CRMB.

Figura 24. Mostra do curso de Agroindústria



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Nos anos de 2020 e 2021, os respectivos eventos foram realizados conjuntamente. A junção desses dois eventos vem em um contexto em que a pandemia de Covid-19, provocada pelo vírus Sars-CoV-2, suspendeu as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão no *campus*, e conseqüentemente postergando os eventos previstos no calendário anual. Assim, os eventos foram realizados conjuntamente e no formato on-line, para melhor aproveitamento do tempo, além da vantagem de aumentar a credibilidade e qualidade do evento, agregando os objetivos de ambos.

Em 2020 o evento ocorreu de forma remota nos dias 02, 03 e 04 de dezembro, a programação envolveu apresentação cultural, palestras, apresentações de trabalhos científicos e vendas de produtos da agricultura familiar em forma de entrega a domicílio. Por ser no formato *online* e voltado para o público de áreas de assentamento, o evento teve pouca participação em virtude das dificuldades de acesso de internet.

Considerando o cenário de pandemia ainda persistente no ano de 2021, a Feira Agrocultural ocorreu no formato *online* nos dias 22, 23 e 24 de setembro e teve como tema: O impacto da pandemia no contexto da educação do e para o campo, a programação contou com diversas atividades (figura 24). Em relação ao ano anterior, o evento teve uma participação mais ativa da comunidade acadêmica com cerca de 364 inscritos. O sucesso do engajamento no evento foi a parceria desenvolvida entre a Diretoria de Ensino e a Diretoria de Extensão, que estabeleceu o evento dentro do calendário acadêmico para que houvesse o incentivo e participação da comunidade acadêmica.

Figura 25. Programação da Feira Agro Cultural 2021



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

5.4 Atividades do Observatório do Mundo do Trabalho

Outra atividade desenvolvida desde 2018 é o Encontro de Egressos são realizados pelas unidades de fomento: Comitê Gestor Interno de Acompanhamento de Egressos (CGIPE) e o Observatório do Mundo do Trabalho (OMT). Ambas as unidades realizam pesquisas com os egressos juntamente com o grupo de pesquisa Juventude e Desenvolvimento Rural.

No ano de 2019, construíram em conjunto (CGIPE, OMT e grupo de pesquisa) um questionário *online* de levantamento e compreensão do contexto que os egressos do IFPA – CRMB estão inseridos, tendo conseguido alcançar 109 egressos. A pesquisa através do questionário *online* não conseguiu um alcance maior devido grande parte do público residir em áreas rurais onde existe dificuldade de acesso à internet.

Esse levantamento realizado pela pesquisa contribuiu para a realização do II Encontro de Egressos, atividade realizada em 30 de novembro de 2019. O encontro reuniu 54 egressos dos cursos técnicos, graduação e pós-graduação, 4 professores, 14 técnicos administrativos, estudantes e algumas autoridades e integrantes da sociedade ligadas ao mundo do trabalho na região sudeste paraense.

Figura 26. Mesa do II Encontro de Egressos



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

O evento foi fundamental para que os servidores do campus compreendessem, através das falas dos egressos, o impacto que os cursos do IFPA - CRMB causam no mundo do trabalho dos municípios abrangidos atualmente. Profissionais que inovam no ambiente de trabalho, intervêm positivamente nas políticas públicas de seus municípios. Os egressos que já atuavam no mundo trabalho, ao término do curso voltaram com bastante autoestima para a vida profissional.

Além disso, o encontro proporcionou momentos em que os egressos compartilharam suas experiências profissionais a partir da formação adquirida no IFPA - CRMB. Também houve as falas de um representante de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e Vereador do município de Marabá - PA, dando um panorama de como está a conjuntura das empresas de ATER na região, a contratação de mão de obra e a atual situação das políticas públicas voltadas para o setor. A coordenadora do Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED) também trouxe o cenário atual do mundo do trabalho para os profissionais da educação do campo no município.

O III Encontro de Egressos foi realizado de modo remoto no dia 25 de novembro de 2020, onde foi divulgado o boletim OMT, intitulado: Conhecendo os egressos do IFPA – CRMB. O IV Encontro de Egressos do IFPA – CRMB ocorreu no formato *online* no dia 02 de dezembro de 2021 com a participação de 50 inscritos.

5.5 Unidades Extensionistas: UNIEPEs, NAC, NEL e NEABI

As Unidades de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (UNIEPEs) são os setores de produção agropecuária, que tem como objetivo principal ser ambiente de aulas práticas para os estudantes dos cursos das ciências agrárias do médio integrado e/ou de graduação. Também são unidades demonstrativas, onde agricultores familiares, pais de estudantes, estudantes e pesquisadores de outras instituições procuram para visitar e têm as UNIEPEs como modelos tecnológicos a serem seguidos. As unidades são compostas: a) apicultura; b) avicultura; c) piscicultura/meliponicultura; d) suinocultura; e) bovinocultura; f) ovino-caprinocultura; g) horticultura; h) sistema agroflorestal I e II; i) cultivo de acerola; j) viveiro de produção de mudas frutíferas e espécies florestais regionais.

Figura 27. UNIEPE de bovinocultura – produção de silagem



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Dentro das práticas de integração IFPA – CRMB e assentamentos foi realizado no dia 19 de junho de 2019 o Dia de Campo, oportunidade que o *campus* recebeu nas UNIEPEs os agricultores do Assentamento 26 de março.

A principal estratégia utilizada para a realização evento foi a parceria com a empresa de tecnologias agropecuárias Belgo, que apresentou aos participantes novas tecnologias de cercas teladas para ovinos e caprinos. Os participantes tiveram um momento teórico em sala de aula,

em seguida observaram na prática a instalação da cerca (figura 28) e puderam verificar as vantagens da tecnologia.

Figura 28. Dia de campo: Instalação de cercas



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

No ano de 2019 as UNIEPEs receberam 222 visitantes num total de 11 visitas. Os visitantes enviam para o campus uma solicitação visita de documental, e assim a DEXT providencia um ou mais de seus técnicos para recepcionar os visitantes. As visitas são realizadas tanto nos setores de produção animal quanto de produção vegetal, dependendo do interesse dos visitantes.

Figura 29. UNIEPE de viveiros de produção de mudas – visita de estudantes



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Esse tipo de atividade é importante para que agricultores e demais pessoas interessadas conheçam algumas tecnologias sustentáveis que existem no IFPA - CRMB, com o objetivo de despertar o interesse de agricultores em conhecer a instituição, como também os estudantes filhos dos assentados.

Há diversas formações externas ao campus, realizadas principalmente em comunidades quilombolas, assentamentos de reforma agrária, aldeias indígenas, e municípios vizinhos. Nas ações externas são realizadas: oficinas, palestras, minicursos, mesas redondas. Esse tipo de atividade aproxima os conhecimentos produzidos pelo IFPA – CRMB e dialoga com os saberes dos agricultores/assentados, indígenas, quilombolas e comunidade em geral.

Figura 30. Oficina de meliponicultura realizado com indígenas



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Com relação as atividades do Núcleo de Arte e Cultura (NAC), foram desenvolvidas no ano de 2019, iniciativas do clube de leitura com o envolvimento da comunidade acadêmica em parceria com a biblioteca do IFPA – CRMB. O clube consiste no incentivo à leitura, além de compartilhar os livros lidos. O projeto estimula o hábito de ler, o clube visa o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliação do vocabulário e o exercício de comunicar determinados assuntos em público, uma vez que o participante era convidado a comentar sobre o livro lido ou que estava lendo.

No dia do livro, a biblioteca recebeu estudantes do Núcleo de Educação Infantil Fernando Pessoa (figura 30). Além das crianças conhecerem a biblioteca as mesmas participaram da aula de musicalização ministrada pela coordenadora do núcleo de Arte.

Figura 31. Visita das crianças ao IFPA - CRMB



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

O Núcleo de Esporte e Lazer (NEL) do IFPA - CRMB também desenvolveu diversas atividades no ano de 2019, voltadas principalmente para a comunidade interna, como por exemplo: os Jogos dos Institutos Federais (JIF) (etapa estadual), e o II Jogos dos Calouros IFPA-CRMB. Foi realizado também o I Jogos Internos do IFPA - CRMB, com ações que culminaram com Semana da Saúde IFPA-CRMB com a realização da 1ª Corrida do IFPA-CRMB com um percurso de 5 km. O objetivo principal do NEL é estimular o convívio solidário entre alunos e servidores, a integração entre turmas, como também promover e a valorização da Educação e do Esporte na formação integral do estudante.

No ano de 2019 foi criado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), a discussão para criação deste núcleo se deu com a participação do campus do 1º Seminário de Diversidade e Inclusão do IFPA. O NEABI promove a conscientização acerca das questões raciais, promovendo o respeito e a tolerância e combatendo todas as formas de racismo, preconceito e xenofobia.

As atividades desenvolvidas pelo NEABI envolveram em 2019 palestras referente ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro) com ações que envolveram a comunidade acadêmica tais como: mesa de discussão sobre a temática, exposição de fotos, pintura, apresentação cultural (figura 31).

Figura 32. Atividades desenvolvidas pelo NEABI



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

5.6 Percepções dos docentes sobre a extensão

Visando caracterizar a percepção dos docentes do IFPA-CRMB com relação a extensão universitária considerando as suas práticas de organização, funcionamento institucional, administrativa e infraestrutural, aplicamos um questionário *online* com 21 perguntas¹³¹. O questionário foi enviado aos participantes da pesquisa através do e-mail institucional, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

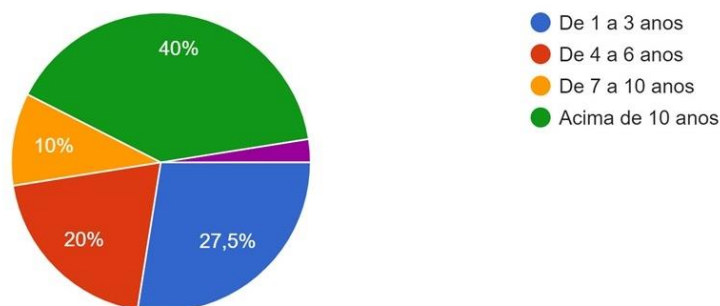
O questionário foi encaminhado a 55 (cinquenta e cinco) docentes que atuam na instituição *locus* da pesquisa, tendo um retorno de 40 (quarenta) participantes, totalizando um percentual 72,72% de participação, número considerável para uma análise.

Como pode ser observado no gráfico a seguir sobre o tempo de atuação dos docentes em atividades de extensão na instituição. Do total de participantes da pesquisa, 16 professores estão há mais de dez anos na instituição, 12 tem menos de três anos, 8 estão entre 4 e 6 anos e 4 atuam de 7 a 10 anos.

¹³¹ Algumas perguntas foram elaboradas de acordo com estudos realizados por TAVARES & FREITAS (2016) e MENDONÇA (2021).

Gráfico 3. Tempo de atuação em atividades extensionistas

Há quanto tempo atua como docente em atividades de extensão neste campus?
40 respostas

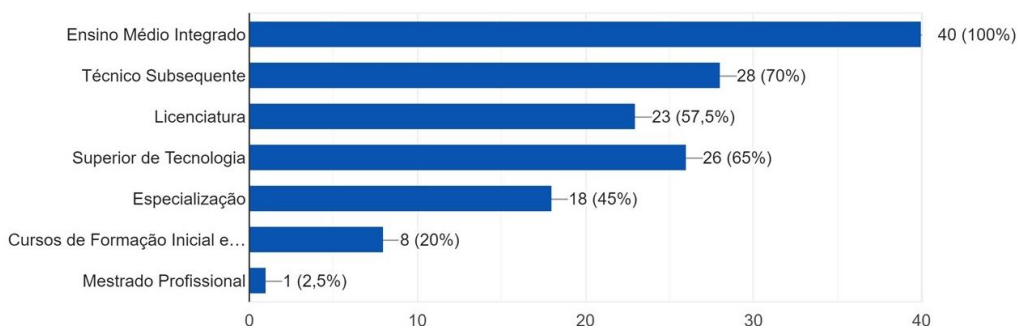


Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Acerca da modalidade de ensino que os docentes participantes da pesquisa afirmaram atuar (gráfico 4), nesse quesito os docentes puderam marcar mais de uma alternativa, 100% atuam no Ensino Médio Integrado, 70% nos cursos Técnicos Subsequentes existentes na instituição, 65% no curso de Tecnologia em Agroecologia, 57% no curso de Licenciatura em Educação do Campo, 45% nos cursos de especializações *lato-sensu* e 20% nos cursos de formação inicial e continuada.

Gráfico 4. Modalidade de ensino que os participantes da pesquisa atuam

Qual a modalidade ou as modalidades de ensino em que você atua nesse Instituto? Pode marcar mais de uma alternativa:
40 respostas



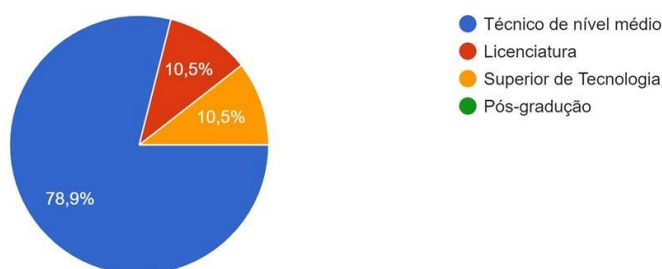
Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Perguntamos ainda sobre qual a modalidade de ensino que os docentes mais envolvem os alunos nas atividades extensionistas. Segundo o gráfico 5 os participantes da pesquisa, 78,9% abrangem mais estudantes do Ensino Médio Integrado nas suas práticas extensionistas.

Considerando a lei de criação dos IF's que trata que 50% das vagas devem ser ofertadas a cursos técnico de nível médio, prioritariamente na forma integrada, essa modalidade de ensino tem se consolidado no âmbito das instituições de Educação Profissional, conseqüentemente tendo mais envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para 20,5% dos docentes responderam que envolve mais os estudantes do curso superior (licenciatura em educação do campo e tecnólogo em agroecologia).

Gráfico 5. Modalidade de ensino com maior envolvimento nas atividades de extensão

Qual a modalidade de ensino que você mais envolve os alunos nas atividade extensionistas?
38 respostas



Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

A pesquisa buscou identificar o total de alunos que geralmente os docentes envolvem em seus projetos, para 73,7% dos participantes da pesquisa responderam que envolvem entre 1 a 5 indivíduos, para 21,1% dos docentes há a participação entre 6 e 10 alunos, e 5,3% afirmaram que envolvem mais de 10 alunos. Devido aos cortes sucessivos nas instituições públicas de ensino, cada vez mais se reduzem a quantidade de bolsas para extensão, fazendo com que haja poucos alunos. Muitos desses estudantes são oriundos de família de baixa renda e necessitam das bolsas para permanecerem estudando.

Sobre a compreensão dos docentes acerca dos conceitos de extensão, o quadro 15 apresenta: 32% compreendem como prestação de serviços à comunidade, 25% como instrumento político-social, 20% como processo complementar pela formação acadêmica e 16% como curso responsável pela formação acadêmica. As demais compreensões variam entre 4% e 3% têm como outros as atividades realizadas no tempo-comunidade e conseqüentemente forma de compensação de déficit educacional.

Essa diversidade de respostas em relação ao conceito, revela a variedade de atividades como a extensão universitária se manifesta nas instituições. Nesse sentido, percebemos que há docentes que tem a compreensão que a extensão são atividades realizadas junto público externo, tais como assessoria e assistência técnica, oferta de cursos de extensão. Outros docentes têm a compreensão que é um processo complementar a formação acadêmica e/ou instrumento político-social.

Quadro 15. Compreensão sobre os conceitos de Extensão Universitária

Conceitos de extensão universitária	%
Prestação de serviços à comunidade	32
Instrumento político-social	25
Processo complementar a formação acadêmica	20
Curso responsável pela divulgação do conhecimento	16
Outros	4
Forma de compensação de déficit educacional	3
Total	100

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Quando perguntamos se o docente já desenvolveu, ou atualmente desenvolve alguma atividade de extensão no campus, 95% dos participantes da pesquisa responderam que participam das mesmas. Ao serem questionados acerca da participação das ações de extensão no campus, o quadro 16 revela a percepção dos professores em relação ao acesso/participação nas atividades de extensão.

Considerando que os participantes da pesquisa puderam marcar mais de uma alternativa, a participação através da submissão de projetos a editais de extensão foi a mais frequente, atingindo 70%. A participação em eventos também apresentou expressivo resultado, com 52,5%. A oferta de cursos a comunidade com 42,5%, seguida de assistência diversa a comunidade com 30%. Para as demais atividades extensionistas de menor nível de participação, 5% dos docentes contribuem através da atuação no tempo-comunidade através da alternância pedagógica, acompanhamento de egressos através do observatório mundo do trabalho, estágios e visita técnica.

Quadro 16. Participação dos sujeitos da pesquisa em ações extensionistas

Participação em ações extensionistas	%
Submetendo projetos a editais de extensão	70
Participação em eventos	52,5

Oferta de cursos a comunidade	42,5
Assistência diversa a comunidade	35
Produção e publicação	30
Atuação no tempo-comunidade	5
Acompanhamento de egressos	5
Estágio	5
Visita técnica	5

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Questionamos sobre o público-alvo dos projetos extensionistas desenvolvidos nos últimos três anos no IFPA - CRMB. De acordo, com o quadro 17, para 79,5% dos participantes da pesquisa, os assentados de reforma agrária e agricultores familiares foram o público para os quais seus projetos se voltaram. Em segunda posição, com 20,5% as comunidades indígenas e 5,1% comunidades quilombolas. Outros públicos com 2,6%. Entretanto, ao verificar os projetos de extensão dos últimos três anos (2019-2021), dos trinta e sete cadastrados, 14 estavam voltados de alguma maneira aos assentados, o que representa 38%.

O documento Extensão Tecnológica produzido pelo FORPROEXT (2013, pág. 17) orienta: “Buscar interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil”.

Quadro 17. Público-alvo dos projetos extensionistas entre 2019 a 2021

Público-alvo dos projetos extensionistas	%
Assentados de reforma agrária e agricultores familiares	79,5
Comunidade indígenas	20,5
Comunidades quilombolas	5,1
Outros	2,6

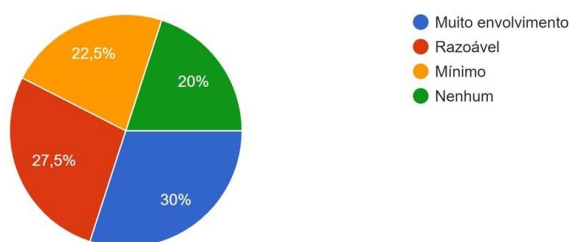
Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Considerando as demandas apresentadas pela comunidade externa, perguntamos ainda sobre o envolvimento dessas populações na elaboração dos projetos. Segundo o gráfico 6, cerca de 30% dos participantes responderam que há muito envolvimento, para 27,5% há um envolvimento razoável, 22,5% envolvimento mínimo e 20% nenhum envolvimento.

Considerando a Política Nacional de Extensão Universitária, é necessário esse envolvimento dos extensionistas com as comunidades, essa relação deve permear desde a concepção de projetos, como também em todas as suas fases. Essas ações visam atender as demandas desse grupo (FORPROEX, 2012).

Gráfico 6. Envolvimento na comunidade externa na elaboração dos projetos extensionistas

Nos projetos extensionistas desenvolvidos por você há participação da comunidade externa na elaboração do projeto?
40 respostas

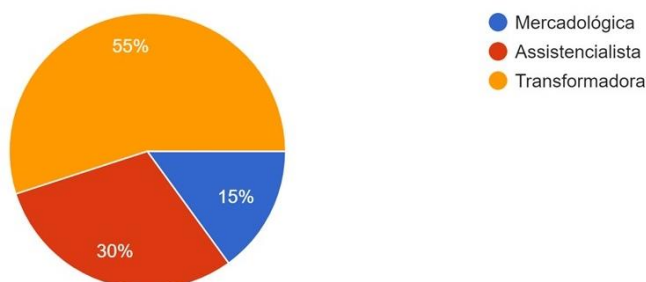


Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Questionamos aos docentes sobre as concepções dos projetos extensionistas desenvolvidos nos últimos quatro anos na instituição. De acordo com o gráfico 7, do total de professores investigados, 55% afirmaram que os projetos extensionistas tem tido uma concepção transformadora, para 30% eles se encaixam numa extensão assistencialista e 15% mercadológica.

Gráfico 7. Percepção dos docentes sobre as concepções dos projetos extensionistas

Você acredita que os projetos extensionistas desenvolvidos nos últimos quatro anos na instituição em que você trabalha eles tem se concentrado mais na área:
40 respostas



Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Verifica-se que a concepção assistencialista ainda permanece muito forte dentro do ambiente acadêmico, segundo Rocha (2001) é uma maneira da academia se “desculpar” diante do distanciamento que ela por vezes se mantém da sociedade. Ao se relacionar a universidade junto a sociedade isso ocorre de maneira predominante assistencialista.

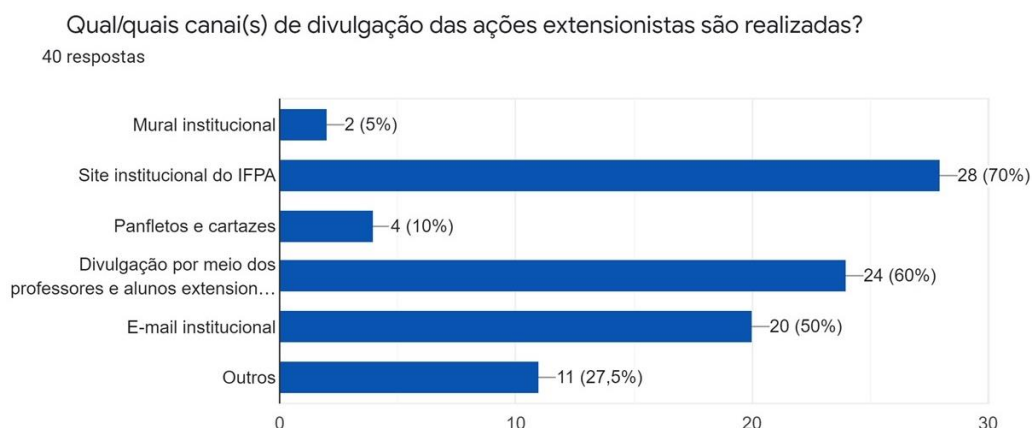
Acerca do planejamento da extensão no IFPA – CRMB, perguntamos aos participantes da pesquisa sobre como é realizado esse momento. De acordo com o quadro 16, na opinião dos professores ocorrem de forma coletiva, em reuniões de planejamento institucional e/ou estratégico (36%). Para 32% dos docentes ocorrem de forma isolada, outros 14% afirmam que ocorre por meio da Diretoria de Extensão (DEXT) do campus e seguidamente 12% responderam por meio da Pró-reitoria de extensão (PROEX).

Quadro 16. Percepção dos docentes sobre a realização do planejamento da extensão

Percepção	Quantitativo (%)
Coletivo, em reuniões para planejamento institucional e/ou planejamento estratégico	36
Isoladamente, por cada professor que é responsável por todo o processo de planejamento, execução e avaliação das ações.	32
Por meio da diretoria de extensão do campus, que após planejamento apenas repassa as informações.	14
Por meio da Proex que posteriormente repassa as informações e procedimento a serem adotados.	12
Por meio dos colegiados de cada curso, através de seus membros.	6
Total	100

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Questionamos aos participantes sobre como ocorre a divulgação da extensão no IFPA – CRMB, nesse quesito os docentes puderam marcar mais de uma alternativa. De acordo com o gráfico 8, para a grande maioria o site institucional (70%) é o principal meio de informação, os professores e alunos respondem por 60%, outros 50% se informam através do *email* institucional.

Gráfico 8. Percepção dos docentes sobre os canais de divulgação das ações extensionistas

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Quanto à questão de valorização por parte da instituição nas atividades e práticas extensionistas, o gráfico 9 aponta que, 45% dos participantes não se sentem valorizados, 27,5% afirmam que sim, e outros 27,5% parcialmente.

Gráfico 9. Percepção dos docentes acerca da valorização nas atividades extensionistas

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

Seguindo com a nossa análise, o quadro a seguir traz as respostas com as seguintes afirmações e as variações. Desse modo, os sujeitos participantes da pesquisa responderam de acordo com o grau de concordância com as afirmações realizadas.

Quadro 17. Descrição e classificação das variáveis do questionário aplicado aos docentes do IFPA - CRMB

Q	Afirmações	Variáveis
Q1	No campus em que atuo, existe articulação entre ensino, pesquisa e extensão, já que são vistos como indissociáveis na EPT.	Concordo totalmente - 42,6% (18) Concordo parcialmente - 41% (16) Discordo parcialmente – 12,8% (5)
Q2	Você considera que a extensão é “marginalizada” em relação ao ensino e à pesquisa.	Concordo parcialmente - 50% (20) Discordo totalmente - 32,5% (13) Concordo totalmente – 17,5% (7)
Q3	As ações extensionistas realizada pelo campus ao qual pertenço são executadas com viés unicamente assistencialista	Discordo totalmente – 47,5 (19) Concordo parcialmente - 35% (14) Discordo parcialmente – 7,5% (3) Concordo totalmente – 5% (2) Recuso-me a responder – 5% (2)
Q4	As ações extensionistas realizadas pelo Instituto Federal ao qual pertenço são executadas com base no desenvolvimento social, econômico e profissional dos educandos.	Concordo parcialmente - 60% (24) Concordo totalmente – 35% (14) Discordo parcialmente – 5% (2)
Q5	No campus em que atuo, a Extensão é aplicada sem diferenciar os níveis de ensino (médio integrado, técnico subsequente, nível superior, pós-graduação), sendo então aplicados a todos.	Concordo parcialmente - 65% (26) Concordo totalmente – 30% (12) Discordo parcialmente – 5% (2)
Q6	Considero que o fato do Campus Rural de Marabá estar localizado dentro de uma área de assentamento tem feito com que a extensão universitária praticada pela instituição seja transformadora no meio rural amazônico.	Concordo totalmente – 42,5% (17) Concordo parcialmente - 37% (15) Discordo totalmente – 10% (4) Discordo parcialmente – 10% (4)

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de janeiro a março de 2022.

No quadro 17, a seguinte afirmação: “No campus em que atuo existe articulação entre ensino, pesquisa e extensão, já que são vistos como indissociáveis na EPT”, como Q1, nela observamos que 42,6% concordam totalmente com a afirmação. Na sequência, encontramos que 41% concordam parcialmente e 12,8% dos participantes da pesquisa discordam

parcialmente. Podemos verificar que o indissociável tripé assegurado na constituição com a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão muitas vezes não são seguidas pela instituição, havendo uma certa separação. Uma das diretrizes da extensão trata especificamente da indissociabilidade ensino – pesquisa e extensão

A afirmação “Você considera que a extensão é “marginalizada” em relação ao ensino”, em nosso quadro se apresenta como Q2. De acordo com essa afirmativa, 50% dos participantes da pesquisa concordam parcialmente, outros 32,5% discordam totalmente e 17,5% concordam totalmente. Podemos verificar que há certa concordância entre os docentes com relação a discriminação que a extensão assume frente ao ensino e a pesquisa. Nesse sentido, dentro do ambiente acadêmico, a extensão se configura como de menor valor dentro do tripé universitário, ficando numa posição pouco prestigiada, ocupando um lugar secundário nas avaliações que as Universidades/IF’s estão submetidos, as atividades extensionistas tem uma pontuação menor, como também com menos recursos financeiros quando se comparada as atividades de ensino e pesquisa.

No Q3, a seguinte afirmação: “As ações extensionistas realizada pelo campus ao qual pertencem são executadas com viés unicamente assistencialista”, discordam totalmente 47,5% dos participantes da pesquisa, 35% concordam parcialmente, 7,5% discordo parcialmente e 5% concordam totalmente. É importante frisar que a extensão teve início das universidades voltada para o caráter assistencialista, hoje nota-se que a essa concepção tem mudado, haja vista que quase metade dos participantes da pesquisa discordam dessa visão.

No Q4, a afirmação: As ações extensionistas realizadas pelo Instituto Federal ao qual pertencem são executadas com base no desenvolvimento social, econômico e profissional dos educandos, houve discordância parcial para 5% dos participantes.

Considerando a perspectiva da verticalização e transversalidade de ensino executadas nos Institutos Federais. Diante disso afirmamos no Q5: “No campus em que atuo, a Extensão é aplicada sem diferenciar os níveis de ensino (médio integrado, técnico subsequente, nível superior, pós-graduação), sendo então aplicados a todos”. De acordo com as respostas, 65% concordam parcialmente, 30% concordam totalmente e 5% discordam parcialmente.

Visando verificar a concepção de extensão assumida pelo campus, afirmamos no Q6: “Considero que o fato do Campus Rural de Marabá estar localizado dentro de uma área de assentamento tem feito com que a extensão universitária praticada pela instituição seja sido transformadora no meio rural amazônico”. Observamos que 42,5% dos participantes

concordam totalmente, 37% concordam parcialmente, 10% discordam parcialmente e 10% discordam totalmente.

O levantamento da percepção da extensão universitária por parte dos docentes do IFPA – CRMB contribui para o entendimento que a extensão assume por parte dos seus extensionistas além de colaborar com o aprimoramento e desempenho das atividades. Nesse sentido, lacunas foram identificadas, revelando que a extensão universitária é um campo em construção, que apesar da indissociabilidade posta aos Institutos Federais, muitos docentes não se sentem valorizados pela instituição por desenvolver atividades de extensão. A pesquisa aponta a percepção dos docentes sobre as concepções dos projetos extensionistas e estes identificam que há disputas e visões diferentes sobre vários temas.

A extensão nas Universidades/IF's sempre foi o patinho feio e/ou a prima pobre do tripé universitário, porque se não fosse, não precisaria de uma lei que garantisse o cumprimento de no mínimo 10% (dez por cento) das atividades acadêmicas dedicadas a extensão, e diante disso, muitas vezes se faz o voluntarismo, porque se acredita no papel transformador da educação. No próximo capítulo discutiremos as possibilidades para uma extensão transformadora.

6 O IFPA-CRMB E OS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: POSSIBILIDADES PARA EXTENSÃO TRANSFORMADORA

Em um território de área de fronteira agrícola onde o projeto hegemônico está sustentado no agronegócio, pecuária e mineração, pensar numa extensão universitária contra hegemônica é dialogar com a reprodução dos modos de vida considerando a agro biodiversidade existentes nos assentamentos da área de influência do IFPA – CRMB, como por exemplo a agricultura familiar camponesa. Nesse sentido, este capítulo objetiva realizar algumas reflexões sobre os assentamentos enquanto território de possibilidades para uma extensão transformadora no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1985, p. 22).

Diante disso como recorte específico desta etapa da pesquisa, trazemos uma exposição e análise de cinco projetos que caracterizam as práticas extensionistas desenvolvidas entre o *locus* desse estudo e o território de abrangência. Os projetos selecionados para a nossa discussão estão enraizados no modo de produção da vida material enfocando desde sistemas de produção majoritário e predominante nos assentamentos como também de culturas que tem ganhado espaço e destaque, diversificando assim as diferentes especializações que compõem o sistema produtivo dos territórios de abrangência do IFPA – CRMB.

A universidade que queremos não surgirá num processo cumulativo, linear, sem rupturas, sem alterações concomitantes que levem à conformação de uma sociedade para além do capital; ela surgirá de um processo que supere as classes sociais, a exploração dos trabalhadores e fortaleça o autogoverno pelos produtores associados e pela satisfação das necessidades humanas (NOVAES, 2019, p. 224).

Portanto neste capítulo, buscamos apontar características de uma extensão transformadora nesses territórios que colaboram com ações contra hegemônicas que considerem sobretudo o direito educacional da classe trabalhadora do campo, especialmente para a comunidade rural que se encontra no raio de abrangência do IFPA-CRMB e dos assentados da reforma agrária do sudeste da Amazônia Paraense.

6.1 A agricultura familiar camponesa no contexto da extensão universitária

Alguns estudos sobre a formação de assentamentos rurais têm revelado que esses territórios são importantes locais de promoção para o desenvolvimento local, com a produção e escoamento da agricultura familiar, gerando oferta, diversificação e abatimento de preços na região, geração de emprego e renda, além de proporcionar segurança alimentar e nutricional. Nesse processo de produção da vida material, o diálogo entre produtores e a Universidade/Instituto são importantes, pois promovem a troca de saberes e técnicas da produção oriunda dos assentamentos, além de revelar estratégias que garantam a permanência do homem no campo (MEDEIROS, 2004; LEITE *et. al.* 2007; SILVA *et. al.* 2017).

Os assentamentos são partícipes das realidades construídas, simbolizam a conquista da luta pela posse da terra, portanto, são bases da produção da vida material, e representam a continuidade de luta, agora pela organização da produção rural nesses territórios. Acerca dessa importância, Martin *et. al.* (2016, p.58) destaca:

A importância desses trabalhadores rurais na produção brasileira de alimentos é bastante expressiva, uma vez que estão inseridos no âmbito da agricultura familiar, responsável por cerca de 70% de tudo que chega às mesas dos brasileiros, dentre grãos, mandioca, hortaliças, aves, leite e derivados. Da mesma maneira em que assegura a oferta de alimentos, com significativa importância no âmbito da Segurança Alimentar e Nutricional, também proporciona a oferta de alimentos saudáveis, com o uso cada vez mais reduzido de agrotóxicos, respondendo a uma crescente demanda por alimentos livres de contaminantes químicos.

Os desafios dos agricultores perpassam pelo processo de produção de alimentos, e essa dinâmica encontra alguns obstáculos, entre elas a falta/ausência de Assistência Técnica. Os produtores do Assentamento 26 de Março tem encontrado essa dificuldade nos seus lotes, aqui no Pará a responsável por essas ações é a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará (EMATER-PA). Pela demanda muito alta na região, e reduzida equipe técnica, o órgão não consegue atender a todos. A Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá (SEAGRI) tem buscado suprir essa ausência, mas também não tem conseguido com êxito atender essa demanda.

Acabou a assistência técnica no Brasil, não temos essa orientação nos lotes. Nós temos um trabalho com a Secretaria Municipal de Agricultura, estamos tentando manter essa parceria, mas eles não dão conta de atender todo o município de Marabá. É uma área muito extensa, não tem técnicos suficiente para atender a demanda do município, mas estão fazendo algumas coisas, fizeram um preparo de área para plantar, trouxeram sementes de açaí, de cacau e algumas coisas desse nível, para o incentivo ao agricultor. Mas é uma coisa que os técnicos não dão conta de acompanhar, eles têm que dar conta

de todo o município de Marabá, eles passam aqui, dá uma conversada. A Emater as vezes passa aqui, mas o governo do Estado não disponibiliza técnicos para dar assistência. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

A extensão universitária ocorre nos assentamentos do sudeste do Pará desde o início de implantação do IFPA-CRMB. Foi demanda dos assentados a formação de profissionais que atuassem na assistência técnica, nesse sentido, o primeiro curso a ser disponibilizado foi o técnico em agropecuária. Todos os cursos ofertados pela instituição são organizados na Pedagogia da Alternância. No Tempo Comunidade, os alunos desenvolvem em suas comunidades e/ou nos seus lotes de assentamento projetos, pesquisas, estudos e experimentação. Dessa forma, a organização dos tempos, muitas ações do ensino, da pesquisa e da extensão chegam nos lotes, “levando” a instituição a conhecer a realidade da comunidade do seu raio de atuação.

O Tempo-Espaço Comunidade visa a ressignificação dos conteúdos escolares e o diálogo com os saberes populares e práticas de vida. Os estudantes pesquisam a realidade do meio familiar e/ou comunitário em que vivem, considerando as suas várias dimensões (histórica, econômica, cultural, social, ambiental e política) para subsidiar as atividades formativas no tempo escola, de modo que os diagnósticos do lote e/ou localidade a ser produzido pelos estudantes traga a demanda dos processos produtivos no lote, oportunizando tanto os aprofundamentos necessários à área técnica feitos por meio de estudos e dos experimentos produtivos na UNIEPES e no lote da família quanto na elaboração do projeto profissional do educando, com vistas a: a) favorecer, entre os estudantes, a manutenção do vínculo sócio-afetivo com a família, amigos, comunidade e com a terra em que vivem-trabalham; b) a valorização e a reflexão sobre as experiências socioculturais (trabalho, festas, costumes, etc.) vivenciadas na família e comunidade; c) a participação na vida política da comunidade e da produção familiar; e d) promover a percepção crítica da realidade e a experimentação do trabalho – no caso, de práticas de agricultura – buscando o aprimoramento e a qualificação técnica que possam promover a produção sustentável em uma relação/transformação da natureza de forma equilibrada, para a criação de condições necessárias a sustentação da existência humana. A formação no tempo-escola assegura a formação em tempo integral na perspectiva de estimular as interações educativas entre as atividades teóricas e práticas no âmbito da experimentação produtiva agropecuária e florestal e a prática de gestão de ambientes coletivos, Estas ações tem caráter pedagógico em torno do processo produtivo, na medida em que oportunizam reflexões sobre os processos produtivos desenvolvidos no lote a luz da vivência na escola, com vistas a sustentabilidade da vida no campo. Por meio dessa qualificação o curso estará oportunizando o acesso a técnicas e tecnologias que possibilitem a resolução de problemas complexos do processo produtivo no campo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/IFPA-CRMB, p.25, 2010)

A experiência vivenciada pelos estudantes no Tempo-Comunidade contribui para a formação de um profissional capaz de atuar na realidade social em que o estudante está inserido, além de problematizar os estudos durante o Tempo-Escola, pois as demandas apresentadas resultam em projetos que visem a melhoria nos lotes dos assentados. As atividades

extensionistas desenvolvidas durante esse período pode contribuir para o desenvolvimento do estudante, como expressa Costa e Silva (2011, p. 77):

A extensão universitária, por ser um campo onde se desenvolve uma proximidade maior com professores (coordenadores e supervisores de projetos de extensão) e também com a comunidade, possibilita ao acadêmico fazer a articulação dos conteúdos teóricos e operacionais, cria oportunidades para o desenvolvimento de habilidades referentes ao trabalho em equipe e fortalece o compromisso social e ético no que se refere à busca dos direitos do cidadão.

Acerca do Tempo-Comunidade realizado no IFPA-CRMB, estudos realizados por Gomes (2021) verificou que é um desafio ser implantando conforme a proposta dos projetos pedagógicos de cada curso, a pesquisa aponta que entre esses gargalos estão: (I) apropriação da proposta pedagógica por parte dos docentes; (II) escassez de recursos financeiros para acompanhar os alunos durante esse período, seja por falta de carro, de combustível, de motorista, de distância. Nos últimos anos, as Universidades e Institutos Federais tem sofrido com os cortes nos seus orçamentos, isso limita a instituição de fazer um melhor acompanhamento durante os tempos de formação.

Dessa maneira, a alternância pedagógica fica comprometida, pois esse momento do Tempo-Comunidade pode fortalecer o elo de parcerias entre IFPA-CRMB e os assentamentos além de fortalecer na diminuição das desigualdades sociais, pois tanto a extensão como o Tempo-Comunidade têm essa característica do prolongamento da sala de aula.

As contribuições da extensão têm sido imensas para os estudantes, tanto para a vida, como para formação acadêmica e atuação profissional dos extensionistas. Essa integração entre o IFPA-CRMB e os assentamentos é uma forma de construção da cidadania e de transformação social, pois o aluno constrói, compartilha e troca conhecimentos. É um processo em que coloca os docentes e alunos em contato com as questões da sua comunidade, com desafios concretos, onde vamos ter que procurar soluções para os diferentes problemas, possibilitando que haja essa integração entre s (Professor extensionista, 35 anos. Entrevista cedida em 26 de fevereiro de 2022)

Mesmo com as restrições orçamentárias, algumas experiências exitosas têm sido realizadas pelo CRMB. A extensão possibilita essa troca de saberes entre os conhecimentos produzidos pela academia e a realidade concreta vivida pelos assentados, buscando oportunidades que resultem no desenvolvimento de suas atividades produtivas no meio rural.

Os assentados não sabiam como chegar no IFPA para solicitar alguma coisa, através dos projetos de extensão, a comunidade se aproxima dos profissionais e conhecem os projetos que estão se desenvolvendo nos lotes. Então, essa proximidade entre os

extensionistas e os agricultores, os camponeses e os assentados tem estabelecido essa ponte. Quando surge alguma dúvida, eles procuram os servidores do IFPA. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Essa aproximação com a comunidade local tem como objetivo a ressignificação da produção nos assentamentos. Diante disso, é preciso considerar que existe uma diversidade de solos e de cobertura vegetal desses territórios, que são características de muitos assentamentos no sudeste do Pará. Em função disso, no Assentamento 26 de Março algumas áreas são propícias ao cultivo, porque são lotes constituídos por área de mata, enquanto em outras áreas constituídas por áreas de pastagem a pecuária bovina é a mais utilizada. Cerca de 59% da área da fazenda Cabaceiras era destinado a agropecuária, essa característica estimulou que muitas famílias que ficaram nesses lotes dessem continuidade.

A seguir o quadro 18 que mostra a formação de paisagem de cobertura vegetal no Assentamento 26 de Março:

Quadro 18. Cobertura vegetal do Assentamento 26 de Março

Cobertura Vegetal	Famílias	Porcentagem Aproximada
Área de Mata	60	30%
Área de Pasto	105	50%
Área de Capoeira	41	20%
Total	206	100%

Fonte: Setor de produção do MST do Assentamento 26 de Março.

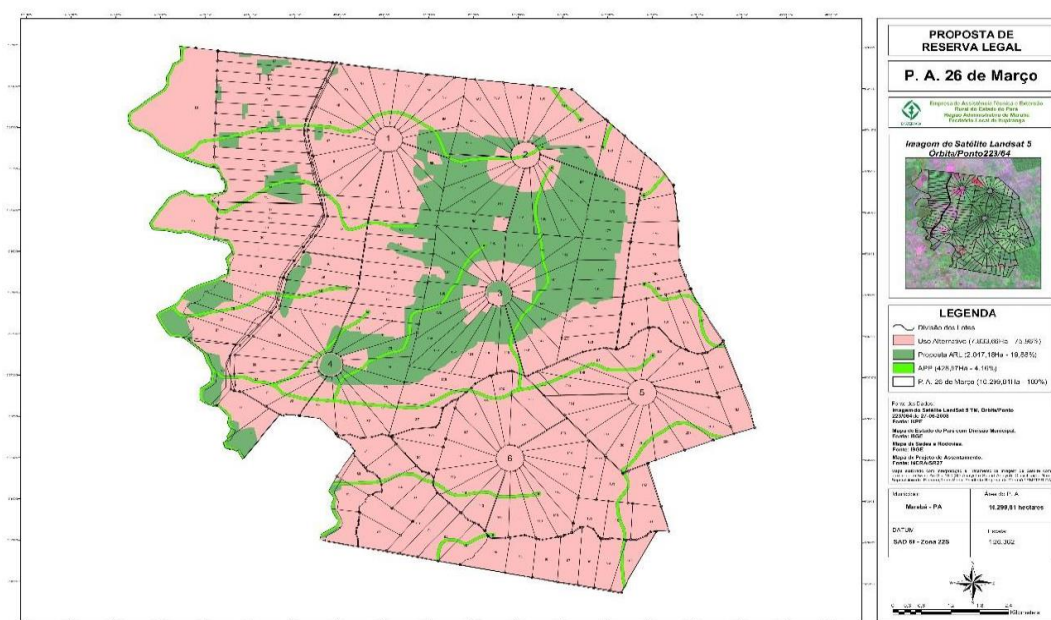
Os maiores desafios do assentamento que considero é ter estrada trafegável sem problema, outro desafio que considero é a organização da produção do assentamento. Nós tínhamos aqui, no assentamento lotes com 100% de capim e tinha alguns lotes com um pouco de mata, uns 30% ainda, mas a área toda, como era terreno de fazenda, para criar gado, ela estava cheia de capim, tivemos dificuldade inicialmente para ter uma produção diversificada, e agora como os agricultores estão mudando um pouco essa questão do gado, embora ainda tenha bastante criação de bovinos por causa da pastagem, mas hoje já vemos um pequena mudança da diversificação da produção e um desafio muito grande nosso é manter isso, porque não tem políticas públicas, não tem recursos, pra poder investir. (Izabel Rodrigues Lopes, Assentada do 26 de Março e dirigente estadual do MST, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Conforme relato da Dona Izabel, nas áreas de mata, se desenvolvem nos lotes a produção de hortaliças, frutíferas e cultivos anuais. Em alguns lotes, onde a cobertura vegetal é área de pastagens se pratica o cultivo anual, criação e produção de pequenos animais, em locais de grande degradação do solo ocorre com mais frequência a pecuária bovina de corte e leiteira.

Atualmente, muitos assentados estão investindo no reflorestamento de seus lotes, principalmente com o cultivo da castanheira (*Bertholletia excelsa*).

Visualiza-se no mapa 11 que as áreas de cor verde são de Reserva Legal e se concentram nas vilas de raios solares 2, 3 e 4, parte desse território são de floresta primária da Fazenda Cabaceiras. As demais áreas de uso alternativo se espalham pelo assentamento. Essa diferença de cobertura vegetal e diversidade de solos resultam em lotes com sistema produtivo diferentes. É um território de diversidade de situações, tem assentados que estão em áreas de pastagem, outros em área alterada, lotes que estão dentro de floresta. Então surge essa demanda de como as famílias, vão gerenciar esses territórios de contraste para produzir a sua existência.

Mapa 11. Cobertura vegetal do Assentamento 26 de Março



Fonte: Emater (2013)

Diante disso, entre 2019 a 2021, foram realizados 37 (trinta e sete) projetos extensionistas no IFPA-CRMB. Dentre os projetos, 14 (quatorze) envolviam de alguma maneira os assentados, e as áreas temáticas da extensão (conforme quadro 12, p. 230) envolviam respectivamente esse público eram: educação, trabalho, tecnologia e produção e meio ambiente. Considerando a problemática da pesquisa que procura revelar: As práticas extensionistas universitárias para os assentados de reforma agrária no sudeste da Amazônia Paraense nas experiências da EPT do campo do IFPA-CRMB tem sido mercadológica,

assistencialista e/ou transformadora? Portanto, destacamos adiante 5 (cinco) projetos extensionistas realizados pelo IFPA – CRMB junto aos assentados.

A escolha e sistematização dos projetos considerou, em primeira análise, características com o modo de produção da vida material nos assentamentos, em segundo, terem sido aprovados no Edital Pró-extensão de âmbito institucional. Dos projetos selecionados, 3 (três) projetos foram desenvolvidos no Assentamento 26 de Março, 1 (um) no Assentamento Porto Seguro, e 1 (um) de forma remota envolveu produtores rurais de diversos assentamentos de Marabá, Parauapebas e também de comunidades rurais do Maranhão.

Os projetos dialogam com a produção realizada dentro desses territórios e revelam a agricultura familiar típica do sudeste paraense, com destaque para a produção animal (criação de bovinos/pecuária leiteira, pequenos animais), produção vegetal (hortaliças, culturas anuais e frutíferas) e nos últimos anos um crescimento para o sistema agroflorestal (reflorestamento de espécies nativas). Essa variedade de projetos extensionista tem relação com as diferentes realidades que compõem o sistema produtivo nos assentamentos. Foram entrevistados os proponentes/coordenadores dos projetos e agricultores que participaram das ações extensionistas.

Nesse sentido, os projetos extensionistas sistematizados nesse estudo revelam a identidade territorial desses assentamentos, que nos ajudam a compreender o modo de produção da vida material, bem como interpretação do espaço enquanto construção da comunidade. Esse movimento de troca de saberes nos auxilia na compreensão sobre possíveis rumos a uma extensão transformadora em assentamentos do sudeste da Amazônia Paraense. A seguir são mencionadas algumas características de cada projeto, público-alvo envolvido e principais atividades realizadas.

6.2 Projeto I - Caracterização de enfermidades e diagnóstico de brucelose e tuberculose em bovino

O projeto de extensão intitulado: Caracterização de enfermidades e diagnóstico de brucelose e tuberculose em bovinos foi desenvolvido durante o período da pandemia da Covid-19. Em virtude desse momento, o formato remoto permitiu que os produtores rurais de diversos assentamentos de Marabá, Parauapebas e também de comunidades rurais do Maranhão participassem. Foram vários encontros de capacitação *online* que culminaram no desenvolvimento de uma cartilha das principais enfermidades que acometem com mais

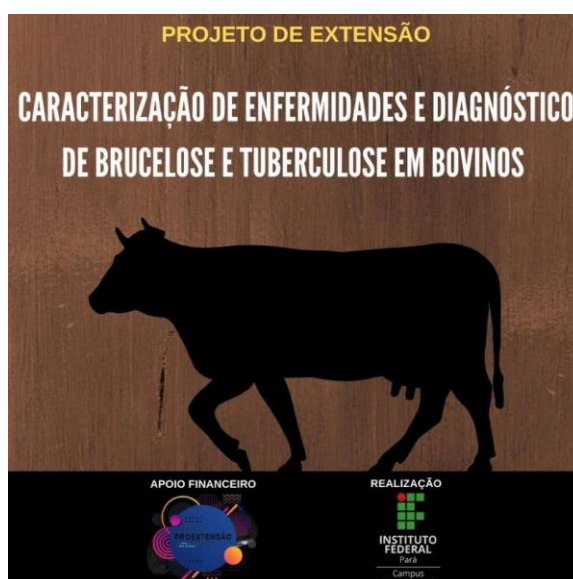
periodicidade o rebanho dos agricultores. Acerca desse projeto extensionista ser realizado durante o isolamento social, um dos participantes relatou:

Para mim, esse curso de extensão veio num momento muito difícil para nós assentados e pequenos produtores rurais, que foi a pandemia. No meio de tantas notícias ruins de mortes, do “fica em casa”, do desemprego, a gente foi aprender outras coisas, como mexer em computador, aplicativo de celular. Em vez de ficar vendo só tragédia, a gente foi assistir aula, e aprendemos tanta coisa que nós não tínhamos conhecimento. Os próprios cursistas chegaram com tantos conhecimentos que permitia essa troca de um aprender com o outro. O projeto de extensão enriqueceu demais a formação do pequeno produtor, com uma linguagem acessível que todos entendiam. Tinha gente de várias localidades, e o incrível é que os problemas são todos iguais, só mudam de endereço. Sem esse curso, acho que teria sido mais difícil enfrentar a pandemia. Acredito que esse curso salvou muita gente do tédio da pandemia. (Assentado Omega, 56 anos, entrevista cedida dia 02 de março de 2022)

Durante a formação, foram apresentados aos participantes 33 (trinta e três) doenças que geralmente atacam o rebanho bovino. Com a utilização de uma apresentação bem dinâmica, os produtores visualizaram várias fotos e vídeos com sintomatologia clínica. Após esse período de demonstração, foi aplicado um formulário junto aos participantes.

Nesse formulário tinha algumas imagens, que buscavam saber sobre: Essa doença acontece com frequência? não/sim, qual é a frequência? Foi realizado um mapeamento de quais enfermidades que mais acometiam o bovino. O curso surgiu em resposta as várias demandas que o coordenador lida dentro das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Figura 33. Cartaz de divulgação do curso sobre enfermidades em bovinos



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Os assentados sempre apresentam alguma demanda a instituição, as vezes encaminham vídeo do animal doente, do animal fraco, problema com consumo de sal, como era uma atividade desenvolvida de modo remoto, podemos abarcar vários produtores rurais. A bovinocultura é muito forte na região, e devido as várias demandas dos assentados, decidimos capacitar nossos assentados. Ao final do projeto, realizamos uma oficina com os produtores da região e falamos: - Nossos resultados foram esses, comparado com o manejo regional que foram desenvolvidos aqui, que muitas vezes não costumam vacinar, não costumam vermifugar. Também chega muitas demandas no celular, professor estou com esse animal doente, não sei o que é? Acaba que essa relação que a extensão nos proporciona ter o contato com esse assentado e ele nos procura porque somos profissionais da área, não só a mim, mas outros professores também. Como eu trabalho muito forte a questão do manejo sanitário, os colegas do campus também me mandam demandas. Os alunos ao retornarem do tempo-comunidade trazem relatos de enfermidades do bovino do seu lote, então vejo que isso é um tema recorrente. (Coordenador/proponente Alfa, entrevista cedida no dia 21 de fevereiro de 2022).

Visualizamos na fala do coordenador do projeto, que o curso foi uma demanda dos assentados. Esse caráter dialógico entre os anseios e saberes apresentadas pela comunidade do entorno da Universidade/Instituto Federal devem dialogar/articular com ações de ensino, pesquisa e extensão. Uma extensão que colabora com a vida em comunidade é democrática e inclusiva, atenta e conectada as problemáticas sociais.

Tendo um olhar como professor extensionista, é que falta mais assistência, falta mais projetos de extensão, pra poder chegar lá na ponta no produtor rural, no projeto de assentamento. Quando rodamos pelo assentamento 26 de Março, e as pessoas nos procuram: Você é do campus? Respondo: Sim, sou! Estamos com uma demanda aqui, estamos precisando de profissional de tal área. E a gente tem esses profissionais aqui no campus, mas devido a logística, devido à falta de infraestrutura, não conseguimos ter mais pernas, mais braços para poder chegar ao assentado. Duas coisas que são um gargalo para nós, a primeira é de infraestrutura, para você fazer extensão dentro das comunidades, você precisa minimamente de um carro, ou dois carros para poder rodar, não tem como você fazer extensão sem você ir lá *in-loco* e verificar a realidade do pessoal, o que eles estão demandando, o que eles estão precisando. O segundo fator é a dinâmica do campus que é a alternância pedagógica. Quando o aluno vem para ficar 30, 40, 45 dias para passar aqui, ele tem aula de segunda a sábado, o dia inteiro, porém falta um pouco de horário para ele desenvolver as atividades, não só de extensão, mas de pesquisa também. Porque ele chega, vai pra aula, passa o dia todo, daqui há duas semanas ele tá abarrotado de trabalho. Os alunos se queixam bastante, devido à falta de tempo para poder executar essas outras atividades, não só do ensino. Temos apresentado essa demanda a direção de ensino e nesse novo calendário, tem um dia da semana que o aluno poderá se dedicar as outras atividades, inclusive de extensão. (Coordenador/proponente Alfa, entrevista cedida no dia 21 de fevereiro de 2022).

Do comentário do coordenador acima, verifica-se o compromisso social do extensionista de movimentar-se às periferias geográficas e de territórios desassistidos pelas políticas públicas. Os cortes sucessivos na educação prejudicam as ações de extensão, precisamos nos posicionar e mostrar que somente boa vontade não é suficiente, é necessário investimento, recursos. Precisamos assumir isso publicamente, como bem ressalta Paulo Freire:

“a educação é um ato político”. Os projetos necessitam de financiamento e os estudantes precisam receber bolsas de extensão para que haja incentivo.

6.3 Projeto II – Inseminação artificial em bovinos

O projeto de Inseminação Artificial (I.A.) em bovinos para alunos do IFPA – CRMB e produtores familiares do sudeste paraense, teve como objetivo realizar cursos de I.A, e através destes, promover o desenvolvimento social e econômico de produtores familiares e alunos dos cursos Técnico em Agropecuária e tecnólogo em Agroecologia do IFPA - CRMB, além de gerar desenvolvimento ambiental da região para que haja permanência do homem no campo com qualidade de vida.

Foi o projeto de extensão que fez a gente melhorar a nossa produção de leite aqui no assentamento. Cerca de 70% dos produtores nacionais de leite são dos pequenos produtores. Muitos produtores do assentamento 26 de Março tem dúvida com relação ao manejo do gado, e o professor do IFPA tá sempre socorrendo a gente. Esses projetos que envolve a comunidade são sempre muito positivos, a gente aprende em conjunto, o professor traz o conhecimento do Instituto e a gente traz a prática do homem do campo, isso dá uma mistura boa, e todo mundo sai aprendendo. (Assentado Zeta, 43 anos, entrevista cedida dia 02 de março de 2022)

Figura 34. Cartaz de divulgação do curso de Inseminação Artificial



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Em um estudo realizado por Guimarães (2021), a respeito do acesso a crédito concedido a agricultores familiares do assentamento 26 de Março, revelaram que 100% dos contratos foram para a atividade pecuária com foco na produção leiteira, ou seja os agricultores tem mais

facilidade na aprovação para a atividade leiteira. Esse é um problema que faz com que muitas famílias assentadas que são extrativista e lidam com a agricultura não terem financiamento.

Visando a qualificação dos produtores de gado de leite e conseqüentemente o ensino e a pesquisa aos estudantes da área de agrárias do IFPA - CRMB, o projeto extensionista de inseminação artificial em bovinos trabalha com a biotecnologia que podem resultar numa seleção visando o melhoramento genético do rebanho bovino dos assentados. O projeto foi executado com as parcerias do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Associação dos Amigos do Leite de Rondon do Pará (AMILEITE).

O IFPA-CRMB participou com o apoio a logística, seleção das propriedades, dos alunos e dos egressos para participação dos cursos. O SENAR ficou responsável por realizar os cursos nas comunidades previamente selecionadas. A AMILEITE contribuiu com a divulgação e captação de produtores associados a esta e que estejam interessados em realizar os cursos (MATOS *et al.*, 2021)

Figura 35. Aulas práticas do curso de inseminação artificial - I



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

O curso de inseminação envolveu 60 (sessenta) participantes extensionistas e foram realizados em quatro propriedades leiteiras, sendo duas localizadas no município de Marabá – PA e outras duas em Rondon do Pará. Em cada uma das propriedades 15 (quinze) participantes foram capacitados.

Visando verificar os conhecimentos dos produtores sobre a inseminação artificial em bovinos, o projeto de extensão aplicou um questionário semiestruturado junto aos produtores e trabalhadores rurais presente na Feira de Agronegócios de Carajás (FEAGRO), evento realizado em dezembro de 2019 no município de Marabá. Seguidamente o questionário foi

aplicado em Março de 2020 aos participantes extensionistas do Assentamento 26 de Março, realizado do IFPA – CRMB.

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1985, p.6)

Figura 36. Aulas práticas do curso de inseminação artificial - II



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

De acordo com Matos *et. al.* (2021, p. 1 e 2) esse levantamento junto aos participantes da pesquisa revelaram que:

Dentre os 49 entrevistados, a maioria, 63,3%, informou ter como principal objetivo a venda de leite; 40,0% relataram ter rebanho com predomínio de animais mestiços e 36,4% informaram ter seu rebanho composto principalmente por animais da raça Girolando. Com relação a essa prática de biotecnologia de reprodução, apenas 2% não tinha ouvido falar em I.A. em bovinos e 20,8% não conhecia o termo IATF. Um pouco mais da metade dos entrevistados, 52,1%, declarou não realizar I.A. na propriedade e dos entrevistados que declararam realizar I.A., 50,0% informaram ser do tipo convencional, 12,5% em tempo fixo e 37,5% realizam ambas as técnicas. Já dos entrevistados que relataram não realizar I.A. no rebanho, 31,8% apontaram a falta de infraestrutura adequada e 27,3% indicaram a falta de mão de obra capacitada como principais motivos para a não utilização da tecnologia. Grande parte dos entrevistados, 75%, informou ter interesse em realizar curso de I.A.

O projeto extensionista surgiu da demanda dos assentados pela busca do conhecimento na área da inseminação artificial, e a pesquisa revela que os produtores rurais desejam se qualificar. As práticas extensionistas dialogando com as demandas dos territórios de abrangência fortalecem os laços de parceria entre a instituição e a comunidade. Um dos participantes do projeto relatou na entrevista esse diálogo de saberes gerando um conhecimento agregado.

Você tem o conhecimento dos saberes tradicionais com o conhecimento científico, e isso se funde em um novo conhecimento valorizado. É muito rico ter essa relação com o IFPA, os produtores se sentem valorizados e prestigiados, porque esses cursos aproxima a instituição com os assentados. Não somos vistos pelo poder público municipal e nem estadual. O assentado e o pequeno produtor não é visto como parte da economia e alimenta o povo da cidade. Mas o projeto do IFPA colabora com a gente através do conhecimento científico a nossa realidade de assentado e de pequeno produtor rural. (Assentado Zeta, 43 anos, entrevista cedida dia 02 de março de 2022)

O relato do participante revela um movimento de via de “mão dupla” nesta experiência extensionista, em cada um dos comunicantes (IFPA-CRMB e produtores rurais) buscam construir juntos novos saberes. Esse conhecimento valorizado construído a partir do coletivo pode fortalecer essa parceria para outras demandas que se apresentarem nesse território.

6.4 Projeto III – Economia Solidária como Tecnologia Sustentável para o Desenvolvimento de Pequenos Produtores Rurais

O projeto buscou fortalecer a economia solidária no assentamento 26 de Março, no município de Marabá - PA, por meio de formações e articulação para melhoria das vendas dos produtos dos agricultores. Diante dos inúmeros desafios e oportunidades que permeiam a permanência de várias famílias no campo, a economia solidária surge como uma ferramenta capaz de alavancar a produtividade e a renda de diversas famílias ligadas à agricultura familiar.

A agricultura familiar se organiza nos assentamentos revelando uma diversidade de relações entre agricultores familiares e mercados da região. São diversos produtos produzidos e beneficiados nos assentamentos, que constroem uma dinâmica de um desenvolvimento regional. Essa produção diversa encontrados dentro dos assentamentos permitem uma segurança alimentar e nutricional para o autoconsumo, além da comercialização, o que gera emprego e renda a várias pessoas que vivem do que a terra produz. A agricultura familiar sustenta muitas famílias aqui no Assentamento 26 de Março (Coordenador/proponente Beta, cedida no dia 21 de fevereiro de 2022).

Diante desse cenário, a proposta do projeto de extensão surgiu com o objetivo de fomentar a prática da economia solidária no assentamento 26 de Março localizado no município de Marabá - PA, com foco na valorização da produção da agricultura familiar. Para isso, o projeto contou com o suporte técnico de alunos e servidores técnico-administrativos ligados ao Campus Rural de Marabá do IFPA, os quais atuaram em conjunto na realização de atividades voltadas para o público-alvo do projeto, tendo assim a reunião técnica como a principal forma de interação entre a equipe e os participantes na discussão de conteúdos voltados para a economia solidária na propriedade familiar.

O projeto teve início em 2020 e começou a ser executado em 2021 e contou com quatro alunos bolsistas, sendo dois da graduação e dois do ensino médio integrado, e um aluno voluntário. Inicialmente foi realizado um contato com as lideranças do MST e da cooperativa do assentamento 26 de Março para identificação dos produtores. A cooperativa informou que havia o funcionamento da feira às quintas-feiras e nos domingos.

A partir dessa informação, as ações se voltaram para a feira do povoado Sororó, uma vila bem próxima do assentamento 26 de Março, localizada as margens da BR-155, local onde os agricultores comercializam seus produtos. Acerca da feira e da comercialização dos produtos, o assentado Epsilon relata como iniciou a feira:

A feira nasceu ainda no início do acampamento, em vez de irmos vender nas ruas de Marabá, tinham vários pontos na beira da rodovia. Eram vários barracos, e a gente colocava para vender pamonha, milho assado, banana, abobora, melancia, botava farinha. O comercio era na beira da estrada mesmo. A gente foi ampliado nosso roçado, pois foi algo que foi dando certo, então resolvemos criar a feira para vendermos nossos produtos.

Nesse primeiro contato foram coletados o número de telefone dos agricultores, fizeram apresentação dos servidores e dos alunos do IFPA-CRMB, bem como a explanação do projeto de extensão. Após esse levantamento, foram selecionados 10 (dez) agricultores que residem no assentamento 26 de Março, porém apenas 6 (seis) foram incluídos no projeto, porque os demais não conseguiram ser contactados em virtude das péssimas condições de sinal de telefone móvel na região.

Seguidamente foram agendados uma visita nos lotes dos agricultores selecionados e aplicou-se um questionário semiestruturado que buscava informações sobre a produção desenvolvida nos seus lotes, o que o agricultor comercializava, visando identificar ações empreendedoras, conforme figura 37. Nesse levantamento foram identificados que além da

comercialização na feira, alguns entregam produtos em supermercados da região, outros beneficiam dentro do seu próprio lote.

Figura 37. Pesquisa de levantamento nos lotes dos assentados



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

A pesquisa revelou que os agricultores possuem uma produção diversa, o que é característico da agricultura familiar. São comercializados vários produtos na feira, que vão desde as hortaliças (alface, cebolinha, coentro, couve, cheiro-verde, rúcula, salsa), frutas (banana, laranja, jaca, acerola, cajá, cupuaçu), verduras e legumes (tomate, abóbora, quiabo, jiló, mandioca, milho, pepino) produtos de origem animal (peixe, ovos, galinha, queijo, porco, leite cru) produtos beneficiados/processados (queijo, farinha, tempero, goma de tapioca, doces). Enfim, foram identificados 20 produtos de origem vegetal que são produzidos dentro dos lotes dos assentamentos e são comercializados na feira. A pesquisa também revelou que os principais produtos produzidos e comercializados no Assentamento 26 de Março são as hortaliças, o leite bovino e o açaí.

Desde a origem do acampamento, nós queríamos a terra para plantar. Em volta dos barracos de palha do acampamento, abríamos as roças e durante dez anos plantamos diversas culturas, como o arroz, milho, feijão, mandioca, abóbora, hortaliças em geral, banana, além da criação de pequenos animais. Essa produção nos ajudou a comercializar alguns produtos. Foi uma estratégia utilizada dentro do assentamento para fortalecer o caixa para custear as atividades comunitárias que envolviam o interesse dos acampados. O primeiro empreendimento dentro do acampamento foi a implantação de uma usina para beneficiamento do arroz. Outra estratégia foi ter um

estabelecimento comercial com gêneros alimentícios para vendermos as pessoas comunidade. Um grupo de famílias também se organizou e construiu uma horta coletiva. Essas estratégias trouxeram várias oportunidades de renda e de dar visibilidade ao acampamento. Esse trabalho realizado em equipe trouxe um sentimento de pertencimento ao grupo, nos dando fortalecimento e espírito de coletividade. O que é produzido dentro do assentamento traz segurança alimentar e nutricional aos assentados. (Assentado Epsilon, 42 anos, entrevista cedida no dia 01 de março de 2022)

O assentado Epsilon relata a produção coletiva realizada durante o período do acampamento. A experiência obtida com a produção coletiva trouxe acesso aos mercados, com a consolidação do assentamento, foi necessário a criação da associação e da cooperativa. A produção diversificada de vários produtos da agricultura familiar tem contribuído para a melhoria de vida de muitas famílias.

Os sistemas de criação e de cultivo atendem o consumo familiar e aos mercados na região e nas feiras localizado na Vila Sororó e na Folha 28 na cidade de Marabá, aproximadamente 35 km do assentamento.

O mercado de crédito aqui na região é voltado quase que exclusivamente para as atividades de pecuária. Se houvesse política pública para impulsionar a oferta de crédito para olericultura, a nossa produção se expandiria. Queria ter capital para investir em uma tecnologia de irrigação, contratar mais pessoas para me ajudar. Nós temos mercado, nos falta é incentivo. Cerca de 70% das frutas e verduras vem da região do centro-oeste, principalmente de Goiânia. (Assentado Epsilon, 42 anos, entrevista cedida no dia 01 de março de 2022)

A pesquisa realizada junto aos assentados verificou que alguns lotes sofreram subdivisões dos lotes originais, seja pelo aumento das famílias que as vezes dividem parte de sua propriedade para abrigar um membro familiar ou acabam vendendo para outros agricultores. Nessas propriedades, a produção de hortaliças é o mais realizado, em virtude que necessitam de pouca área para ser cultivada. As hortaliças foram a primeiro sistema produtivo a ser implantando do acampamento, então os agricultores já tem tradição e prática nesse cultivo dentro dos seus territórios.

Todos os participantes do projeto de extensão, tem uma unidade de processamento no seu lote (figura 38), há um investimento dos agricultores no beneficiamento dos produtos, sendo a prática mais utilizada: caldo de cana, processamento de polpas de frutas (cajá, caju, goiaba, açai, acerola, cupuaçu), os temperos (colorau/urucum, açafraão), proteínas advindas do abate das galinhas, suínos e eventualmente gado, além da produção de queijo, farinha e doces.

Figura 38. Unidades produtivas dos assentados



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

A ideia do projeto era organizar esses produtos e comercializar junto aos servidores do IFPA – CRMB. Inicialmente, os produtos iriam ser comercializados através da feira dentro do campus, mas em virtude da pandemia, causada pelo vírus Sars-cov2, o projeto de extensão desenvolveu um grupo de vendas *online* dos produtos. O objetivo era fortalecer os agricultores no período de pandemia. O levantamento realizado através do questionário junto aos agricultores selecionados revelou que a renda das famílias caiu em virtude do impacto da pandemia na venda e comercialização dos produtos da agricultura familiar. O coordenador do projeto de extensão explica:

A ideia do projeto era organizar esses produtos dos agricultores e vendermos para os servidores do campus. Oferecemos aos servidores do campus, porque era nossa rede de contatos, ou seja, somos mais de cem servidores. A ideia do projeto era fazer uma feira dentro do campus, mas em virtude da pandemia e grande parte dos servidores estarem trabalhando de modo remoto, organizamos cestas com os produtos, que variava de R\$ 25 (vinte e cinco reais) a R\$ 50 (cinquenta reais). Organizamos um formulário no *google forms* e cada servidor escolhia os produtos. A cada quinze dias, dia de terça-feira entregávamos na residência da pessoa os produtos selecionados. Na cesta vinha desde banana, farinha de mandioca, hortaliças (alface, couve, cebolinha, cheiro verde, coentro, pimenta de cheiro). Os agricultores se organizavam para entregar em duas casas (Sr. Valdemar) que comercializa hortaliças e outro na casa da Dona Isabel (mandioca, farinha, polpas de frutas). (Coordenador/proponente Beta, cedida no dia 22 de fevereiro de 2022)

Figura 39. Produtos da agricultura familiar comercializados pelos assentados



Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Com as informações coletadas foi feito um banco de dados em planilha eletrônica, com fruto de todos os produtos no lote dos agricultores, os alimentos básicos como: feijão, milho, macaxeira, arroz, hortaliças, leite e polpas de frutas, com divulgação do Card (figura 40) para vendas dos produtos de forma *online*, foram vendidas várias cestas advindas dos lotes dos produtores.

Esse projeto de extensão de nos ajudar a vender nossos produtos nos auxiliou muito durante o período de pandemia. Nossas vendas diminuíram bastante devido ao distanciamento social. Muitos professores do Campus Rural de Marabá já compravam nossos produtos, já conheciam a qualidade do que a gente produz. O projeto então estendeu o alcance a outros servidores a conhecerem um pouco do que é produzido no nosso assentamento. Isso possibilitou que outros servidores pudessem conhecer a realidade produtiva do assentamento. (Assentado Epsilon, 42 anos, agricultor, entrevista cedida no dia 01 de março de 2022)

Figura 40. Divulgação dos produtos disponíveis

Fonte: DEXT/IFPA-CRMB

Essa comercialização dos produtos por meio da forma digital foi o grande legado deixado pelo referido projeto, espera-se que os agricultores assimilem todos os conteúdos a serem debatidos sobre economia solidária e que assim sejam encorajados a empreenderem em seus lotes e na própria cooperativa existente no projeto de assentamento, permitindo a multiplicação de esforços para a valorização da produção familiar agrícola local.

Eu acredito que em todo assentamento era para ter uma instituição dessa, onde quer que há pessoas, deveria haver uma instituição da qualidade do IFPA. A educação é um direito de todos, e o IFPA cumpre um papel muito importante para as populações do campo em geral e especialmente para os assentados. Tudo desenvolvido pelo Campus Rural de Marabá é pensado para esse público, desde o acolhimento dos alunos, os alojamentos, a alimentação. Tem toda uma política para acolher os filhos dos trabalhadores rurais do campo. Não é somente do assentamento 26 de Março, são de várias comunidades, inclusive alunos indígenas. Aqui no assentamento a importância é simbólica, porque se tem uma instituição federal dentro de um assentamento atendendo esse público, que historicamente foi marginalizada do processo educativo, inclusive várias escolas do campo têm sido fechadas, e termos um campus rural dentro do assentamento é muito simbólico. O ensino desenvolvido por essa instituição leva em consideração a produção da vida material desses assentamentos, as pesquisas, o trabalho de conclusão de curso é realizado dentro dos focos da construção do real. A extensão é feita dentro dos assentamentos. A educação ao longo da história levou-se em consideração os interesses da elite, e hoje graças a luta dos trabalhadores, nós e nossos filhos podemos ter acesso a educação. (Coordenador/proponente Beta, cedida no dia 22 de fevereiro de 2022).

Como podemos observar na fala do coordenador do projeto extensionista, o IFPA-CRMB tem contribuído na Educação Profissional aos povos do campo, e a extensão universitária tem dialogado com o modo de vida e as práticas da agricultura familiar presentes nos assentamentos do entorno.

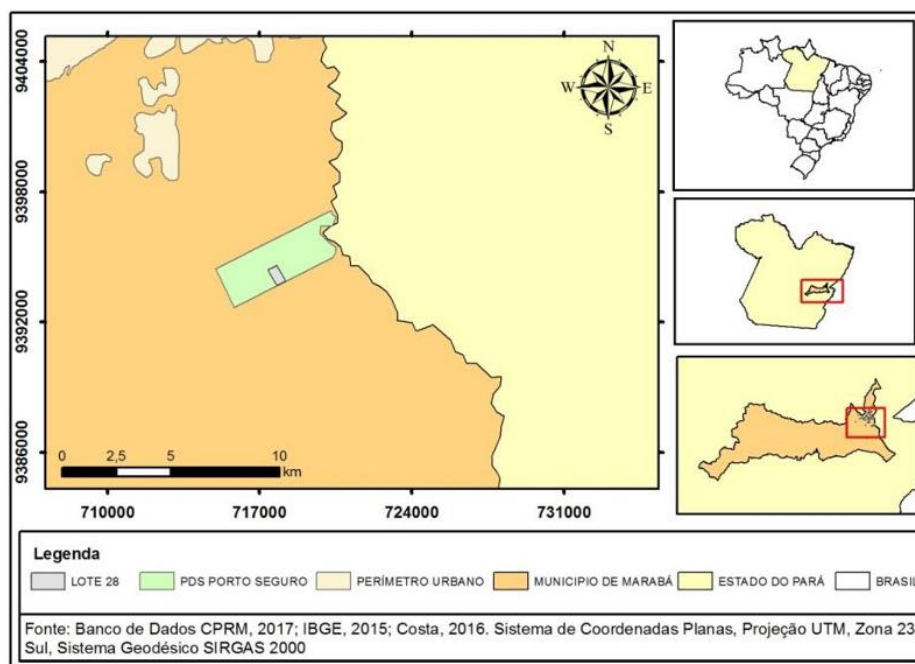
Minha mãe com mais de 60 anos de idade ficou tão animada com essas ações realizadas pelo IFPA aqui no nosso lote, que resolveu se matricular recentemente no curso de agroindústria no Campus Rural de Marabá. Ela quer ter mais conhecimento para produzir mais e melhor o processamento de polpas frutas. A gente já pensa em aumentar nossa produção de doces, geleias e os derivados. É gratificante verificar o entusiasmo dela, comprou até um notebook para as aulas remotas, fez um curso básico de informática para estudar pelo computador. O acesso à terra por meio do MST permitiu que minha família tivesse toda essa dinâmica de mudança de vida. A gente pensa em expandir, estamos adquirindo conhecimento, queremos investir no plantio de açaí de irrigação, adquirir mais equipamentos de processamento e de armazenamento das polpas. (Assentado Epsilon, 42 anos, agricultor, entrevista cedida no dia 01 de março de 2022).

Conforme o relato, o projeto extensionista tem características de produção de novos saberes, pudemos notar que uma das participantes através do diálogo com a instituição, resolveu fazer um curso superior de tecnologia, ou seja, as ações e práticas de extensão alcançaram a matriarca da família que resolveu aprofundar seus estudos.

6.5 Projeto IV - Desenvolvimento Rural Sustentável: Diagnóstico participativo da produção animal no Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro, Marabá-PA.

O assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Porto Seguro, é um território projetado para ser ambientalmente diferenciado, se encontra localizado na área do Balão II, próximo ao Km 14 da BR 155, área rural de Marabá – PA numa área de 1069 hectares (Mapa 12). O assentamento teve seu processo de ocupação iniciado em 21 de junho de 2004 com 120 famílias, apoiadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e denominou-se naquele momento Projeto de Assentamento Balão 2, após 12 anos de ocupação, o INCRA reconheceu o assentamento em 16 de junho de 2016 e atualmente no painel de assentamentos é denominado PDS – Porto Seguro.

[...] para mim, a matéria prima de nossas pesquisas é o nosso povo, nosso *campus*, nossos alunos, enfim, nossas comunidades que compõem o IFPA-CRMB. Nossas pesquisas precisam ser evidenciadas e debatidas no âmbito do ensino, e depois disso elas precisam dialogar com a comunidade em forma de extensão, que a gente chama de restituição e troca de saberes. Fazer esse chamamento a comunidade para completarmos esse ciclo. (Professor extensionista, 43 anos. Entrevista cedida em 27 de fevereiro de 2022).

Mapa 12. Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro, Marabá -PA

Fonte: Lima, 2019.

De acordo com o relatório extensionista, essa ação verificou a preservação desse território e quais as estratégias os assentados utilizam para a produção diante do contexto onde 80% da sua área se localiza na reserva legal. Durante o período do projeto de extensão, das 120 famílias, 37 (trinta e sete) famílias são remanescentes e residiam no assentamento. A pesquisa realizada *in loco*, com aplicação de entrevistas semiestruturadas foi realizada com 29 (vinte e nove) famílias no período de janeiro a março de 2020. Cada família tem a sua disposição 6 (seis) alqueires de terra.

A pesquisa evidenciou que os assentados têm como modo de produção a agricultura familiar e que as áreas destinadas a reserva legal, rica em castanha e cupuaçu. Para manter essa área preservada, os assentados utilizam os Sistemas Agroflorestais (SAF's) e parte desses vivem da extração da Castanha do Pará (*Bertholletia excelsa*). A área se mantém preservada mesmo após 16 anos após o processo de ocupação, como afirma Penalva, Barros e Della Flora (2021, p. 1 e 2).

os agricultores se esforçam para mantê-la íntegra, desmatando somente o necessário à ocupação, uma necessidade à atividade agrícola e pecuária dos assentados. Destaca-se que há consciência ambiental entre assentados dos PDS, e que iniciativas ambientalmente sustentáveis já são uma realidade nesse assentamento, apesar da carência de informações e inexistência de assessoria técnica às famílias. Como estratégias de uso da terra, visualizou-se a implementação do cupuaçu, cacau e açaí como espécies-chave, visando o processamento e geração de renda; frutas diversas,

com destaque à bananeira, para a geração de renda; culturas anuais para a geração de renda e promoção da segurança alimentar e árvores de espécies nativas para a composição da biodiversidade no sistema. Porém, sem critérios definidos, em virtude da falta de orientação técnica. Portanto, tais resultados permitem concluir que os sistemas agroflorestais, a partir de práticas agroecológicas, constituem importante alternativa de produção agrícola e renda das famílias que habitam o Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro desde 2004 e que sua área de reserva legal tem se mantido preservada ao longo do tempo.

A consciência ambiental através do uso sustentável dos recursos naturais revela que as comunidades rurais do sudeste da Amazônia Paraense conhecem e praticam, e que necessitam para continuarem desenvolvendo atividades sustentáveis são assistências técnicas. As atividades extensionistas podem corroborar com práticas agroecológicas que fortaleçam a agricultura familiar.

6.6 Projeto V - Sistemas Agroflorestais como alternativa para a reabilitação sustentável de áreas de reserva legal e de preservação permanente no Assentamento 26 de Março

Apesar do acesso aos créditos se voltarem para as atividades de pecuária, nos últimos anos, há um movimento no Assentamento 26 de Março que aponta um crescimento de culturas nativas da região amazônica. Nesse sentido, algumas ações agroflorestais têm se desenvolvido dentro do assentamento, visando fortalecer essa prática, o objetivo geral desse projeto extensionista foi promover a reabilitação vegetal com espécies florestais nativas do bioma amazônico em uma propriedade familiar de 40 hectares da região de Marabá. Este projeto está em execução desde o ano de 2019, no Projeto de Assentamento 26 de Março, e em alguns lotes, que utilizam como sistema de plantio o SAF's – Sistema Agroflorestal.

A cultura em crescimento no assentamento 26 de Março nos últimos anos é o açaí, hoje há alguns lotes onde há áreas de açaizeiros nativos. Eu noto que o avanço dessa cultura tem ganhado forte adesão por parte dos agricultores, justamente por esse trabalho que o Campus Rural de Marabá vem desenvolvendo no sentido de aumentar os sistemas produtivos na área de fruticultura. Esse projeto de sistema agroflorestal implantado dentro do assentamento tem contribuído para o manejo da castanha-do-Pará em consórcio com outras culturas como açaí, o cacau, o cupuaçu e outras frutíferas. Com essa diversificação de culturas dentro do meu lote, minha família vem se aprofundando no processamento de polpas de frutas, inclusive o açaí que tem uma aceitação muito boa na região. (Assentado Iota, 45 anos, entrevista cedida no dia 26 de fevereiro de 2022)

A região sudeste do Pará é uma área de fronteira agrícola, território impactado pela mineração, expansão da agropecuária. Nesse sentido as áreas com fragmentos de florestas estão

em constante ameaça pelo avanço do agronegócio. Diante desse contexto, o projeto extensionista buscou (re)introduzir algumas espécies nativas do bioma amazônico no território de assentamento 26 de Março, principalmente para a castanha-do-Pará (*Bertholletia excelsa*), o açaí (*Euterpe oleracea*), e o cacau (*Theobroma cacao*). São culturas que veem ganhando forte adesão dos agricultores, pois além de ser uma fonte de renda, as famílias contribuem com o desenvolvimento sustentável com a reabilitação e/ou recuperação de áreas degradadas.

Os SAF's tem sido uma importante alternativa de reabilitação ou recuperação de áreas degradadas. É um projeto que tem um viés ambiental muito forte. Como esses sistemas trarão resultados a médio-longo prazo, são realizadas várias etapas de execução com a finalidade de obter êxito. Então são realizadas visitas de monitoramento as áreas de SAF's, identificando a quantidade de mudas plantadas e verificando o déficit hídrico, se são cortadas por animais silvestres, ou se foram cortadas por quem foi realizar a manutenção de roço. Então mediante essas variáveis, são realizadas reuniões de planejamento, e se necessário é feito o replantio de mudas. Para dar uma maior arejada nas plantas de cacau, açaí e castanha é feito um roço geral, isso é realizado devido as plantas espontâneas já estarem muito grande e abafando as plantas de interesse no SAF. O cacau, por exemplo, já está em fase de produção e precisa de mais luz solar para formar melhor sua copa e não crescer muito, o que pode dificultar a colheita futura. Essa experiência pode possibilitar no futuro o processo de enxertia para diminuir o tempo de produção, diminuir o tamanho da árvore e melhorar a produção. (Professor extensionista, entrevista cedida no dia 26 de fevereiro de 2022.)

O projeto buscou também realizar um inventário florestal de todas as árvores nativas e plantadas de Castanha do Pará em um determinado lote, objetivando servirem de matrizes para possível coleta de material genético a serem propagados nas mudas plantadas no SAFs quando estiverem com o porte ideal. Para alcançar o melhoramento genético foi realizado um inventário com 100% da população de espécie de castanha-do-Pará (*Bertholletia excelsa*) em todo o lote, para ser elaborado um calendário fenológico e posterior seleção das plantas matrizes que serviram de clone. Como resultado do inventário ao total foram identificadas 20 árvores plantadas e 71 árvores nativas (ARAUJO *et al.*, 2021).

Com essa iniciativa, o cenário de cobertura vegetal em alguns lotes onde predominava área de pasto, tem se alterado. Além de contribuir para o meio ambiente, muitas famílias tem investido nesse novo modelo de agro extrativismo, e em alguns lotes esses resultados já aparecem.

Quando ganhei esse lote, aqui tudo era área de pasto, não tinha uma árvore. Os projetos de extensão de recuperação de áreas degradadas trouxeram essa nova visão pra gente. Fomos recuperando, plantando, semeando. Hoje cerca de 20 famílias de agricultores familiares que têm buscado essa forma de implantação de cultivo consorciado com outras culturas que vão desde açaí, banana, castanha-do-Pará, cupuaçu. Esses sistemas têm dado resultado e muitas famílias vivem da produção da consolidação e ampliação desse sistema. Você não sabe a alegria que me dá quando recebo uma foto da minha polpa de açaí sendo consumida lá em Goiânia, em São Paulo, ganhando os mercados pelo Brasil. Esses dias mesmo, alguém postou nas redes

sociais que estava consumindo açaí do assentamento de reforma agrária 26 de Março, no Pará. É uma felicidade sem igual ver as pessoas consumindo os produtos que são das mãos dos assentados da reforma agrária. (Assentado Iota, 45 anos, entrevista cedida no dia 24 de fevereiro de 2022)

Uma das etapas do projeto de extensão consistia em introduzir a espécie de Castanha do Pará (*Bertholletia excelsa*) em meio a outras culturas como o Cacau (*Theobroma cacao*) e Açaí (*Euterpe oleracea*) numa área de 3 hectares. O Pará é atualmente o maior produtor de cacau e açaí do Brasil. Mais de 50% da produção nacional de cacau é produzido estado, e o açaí representa 95%. A genética das árvores da Amazônia Paraense que revelam o grande potencial e sustento para muitas famílias, e a agroecologia contribui para esse processo.

A agroecologia é um princípio muito forte no *Campus Rural* de Marabá, ele é um *campus rural*, localizado dentro de uma área de assentamento. Por ser uma instituição que recebe profissionais de várias regiões do país, há várias visões sobre a agroecologia, o que torna um tema bem sensível e contestado entre alguns professores. Agroecologia não é só produzir sem veneno, é preciso se apropriar das tecnologias limpas para produzir no campo, respeitando o meio ambiente. (Professor extensionista, entrevista cedida no dia 26 de fevereiro de 2022.)

Os projetos de extensão voltados para SAF's contribuem com a sustentabilidade da região, ao articular práticas de preservação das áreas de floresta em consórcio com a agricultura familiar, o IFPA – CRMB fomenta a recuperação de áreas degradadas. Essas ações oportunizam aos acadêmicos e discentes aulas práticas que fortalecem o princípio da agroecologia.

CONCLUSÃO

Nesta caminhada de compreender as interfaces da extensão universitária na Educação Profissional e Tecnológica os caminhos nos revelam que muitas cercas podem ser derrubadas e novos saberes podem ser construídos, colaborando com a emancipação dos sujeitos. Foram muitos os obstáculos que se fizeram presentes ao longo dessa caminhada, a maior delas, a pandemia da Covid-19, causada pelo Sars-coV-2, o que nos impedia de realizar atividades de pesquisa presencial. Como realizar pesquisas de campo com medidas sanitárias e distanciamento social? Apesar da pandemia ter-nos impedido de ter o contato presencial, as ferramentas e ambientes digitais nos auxiliaram na compreensão dessa interface. Por isso, as lacunas que se fizerem presentes no texto abrem possibilidades para que se construam mais diálogos considerando as questões postas neste trabalho.

A presente tese, resultado de uma investigação dentro de uma sociedade de classes na qual a educação é constantemente negada e reivindicada pelos movimentos sociais do campo, revela um pouco da realidade do meio rural amazônico, apresentando o processo histórico de luta pela terra no sudeste paraense através da criação do assentamento 26 de Março e a trajetória pela conquista e implantação do IFPA – CRMB. Ambas as histórias se cruzam e refletem a luta e atuação efetiva de movimentos sociais e sindicais, das instituições públicas e instituições não governamentais na busca pela Reforma Agrária e a Educação Profissional e Tecnológica no campo.

Como educador e pesquisador que não deseja somente passar por essa vida, mas que deseja viver essa vida comprometida com a realidade social, não podemos nos silenciar. É nosso dever evidenciar a luta da classe trabalhadora pela vida, pela ciência e pelo conhecimento, principalmente num momento muito difícil da história brasileira, onde as forças conservadoras da extrema direita se pautam pelo anticientificismo, pela pedagogia do ódio, da ameaça à democracia, do silenciamento das minorias, do desmonte sistemático de tudo que é público. Além disso interferindo e atacando a autonomia das Universidades e Institutos Federais com ameaças e projetos que tentam privatizá-las, precarizando o ensino com cortes sistemáticos de verbas para as instituições federais de ensino. Nesta direção, assumimos a defesa inegociável dos Institutos Federais/Universidade pública, laica, democrática e inclusiva.

Posto isso, o IFPA – CRMB, instituição pública federal de ensino, localizado na região fronteira da Amazônia Oriental se insere nesses territórios diversos, com forte concentração de Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, lugares impactados historicamente pela

mineração, pela expansão da pecuária e atualmente do agronegócio. Nesse sentido, a hipótese inicial deste estudo, considerou o fato dessa instituição inserida nesse território camponês de contrastes, estar alicerçada em correntes contra hegemônicas como a concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica. Portanto, essas características, mudaram a lógica de fazer a Extensão Universitária, fazendo com o que ela seja mais transformadora.

Nesse contexto de um território em permanente disputa, buscamos responder à questão-problema que norteou essa tese: As práticas extensionistas universitárias para os assentados de reforma agrária no sudeste da Amazônia Paraense nas experiências da EPT do campo do IFPA-CRMB tem sido mercadológica, assistencialista e/ou transformadora?

Considerando a problematização posta, definimos como objetivo de estudo compreender as práticas extensionistas afirmadas aos assentados nas experiências da EPT do campo, tomando como caso o IFPA-CRMB e os Assentamentos de Reforma Agrária. Na busca de atingirmos os objetivos estabelecidos, a pesquisa conjugou quatro estudos distintos e interligados.

Através problematização da questão agrária, o primeiro estudo buscou compreender a relação entre a luta pela terra e a constituição de assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense. Considerando caracterizar o objeto de estudo a partir da realidade concreta, problematizei as condições de vida e de educação a partir dos indicadores sociais e educacionais da região. Isso nos possibilitou desvelar em que medida a conquista e desapropriação da Fazenda Cabaceiras a conquista do Assentamento 26 de Março possibilitou o acesso à Educação Profissional e Tecnológica no meio rural amazônico. Os entrevistados desta pesquisa relataram que essa modalidade de ensino fortalece a luta e a resistência dos trabalhadores rurais do campo, que o IFPA – CRMB é resultado dessa mobilização dos movimentos sociais do campo, se tornando uma referência educacional na região sudeste Paraense.

O segundo estudo buscou discutir as concepções e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica através da análise da categoria trabalho e educação. Os projetos educacionais em disputa mostram o enfrentamento de lógicas distintas e revelam como uma sociedade de classes educa seus trabalhadores e seus intelectuais em função do desenvolvimento de suas forças produtivas. Numa sociedade dividida em classes, onde a classe dominante é proprietária dos meios de produção, o capital controla e domina os interesses políticos, econômicos e ideológicos, os filhos dos trabalhadores precisam nesse sentido dominar os saberes do dominado, e que rompam com a ideologia dominante através do domínio dos saberes que antes eram reservados a própria burguesia. É hora através da educação igualmente

produzirmos trabalhadores que dominem os saberes, mas também dominem a capacidade de tomar em suas mãos a produção.

Pensando numa escola comprometida com a classe trabalhadora, as propostas educativas defendidas pela corrente marxista, em especial pela Escola Unitária, consideram que esta deve estar fundamentada na ciência com enfrentamento sobretudo ao senso comum, tão em voga no Brasil. A escola unitária de Gramsci enfatiza outros aspectos como o necessário domínio que os educandos devem ter da dimensão científico-filosófica, educativo-culturais, ética-político, não apenas econômico, estrutural, do metabolismo social do capital. Por isso, que a escola unitária de Gramsci ela tem um objetivo fundamental e elementar, que é formar intelectuais: indivíduos, grupos e organizações sociais. Principalmente, formar intelectuais que estejam organicamente vinculados as classes subalternas.

Abordamos, ainda, as políticas que influenciaram e legitimaram as concepções de Educação Profissional em face dos interesses da classe dominante e da formação da força de trabalho nas etapas do desenvolvimento capitalista brasileiro. Este levantamento historiográfico nos permitiu construir uma linha do tempo que compreende desde as escolas de aprendizes artífices à criação dos Institutos Federais. Essas instituições foram historicamente sendo construindo no Brasil e sofreram diversas alterações na legislação educacional para se adequar ao modo de produção capitalista nos diferentes contextos históricos.

Ao historicizar a história da EPT no Brasil, verificamos os projetos societários em disputa que revelam como a educação da classe trabalhadora tem sua centralidade nos interesses do capital. Em sua última configuração como Instituto Federal, houve um avanço de interiorização e capilarização em todo o território brasileiro, com forte investimento de recursos, principalmente nos governos petistas. O número de campi da Rede EPT saltou de 140, em 2002, para 644¹³² unidades, em 2016.

O terceiro estudo se fundamentou em marcos legais e teóricos sobre os conceitos e concepções sobre a extensão universitária e sua identidade, bem como as tendências e perspectivas que se constituíram ao longo do tempo. Essa abordagem nos permitiu compreender o lugar da extensão no tripé da Educação Profissional e Tecnológica. A extensão universitária surgiu no primeiro momento nos Institutos Federais de maneira assistencialista, que visavam a diminuição das desigualdades sociais e tinha como público-alvo a classe trabalhadora com

¹³² EXPANSÃO da Rede Federal. Portal da Rede Federal, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/espansao-da-rede-federal>. Acesso em 30 de junho de 2022.

baixa escolaridade e conseqüentemente baixa renda. Atualmente, o conceito bastante utilizado é a extensão tecnológica. Essa concepção tem como foco o mundo do trabalho e suas interações, voltados para a Educação Profissional e o desenvolvimento socioeconômico como na discussão da sociabilidade sobre a interação dialógica e transformadora da sociedade.

Através do levantamento de teses e dissertações, verificamos o panorama, tendências e lacunas na área da extensão universitária realizada nos Institutos Federais, os achados nos indicaram as temáticas abordadas nesses estudos, tais como: política de extensão, responsabilidade social, desenvolvimento regional, inovação social, produção científica de gestores e gênero. A partir dessa perspectiva pudemos descrever a organização da extensão no Instituto Federal do Pará através dos documentos institucionais e das práticas extensionistas praticadas nos campi. Esse levantamento nos revelou que a extensão é um campo em construção no âmbito de IFPA, a partir de 2017 diversas diretrizes foram implantadas no sentido de fortalecer a política institucional que estrutura a extensão.

No quarto e último estudo, apresentei e caracterizei a configuração da extensão universitária nas experiências do IFPA – CRMB abordando as ações e práticas extensionistas desenvolvidas nos anos de 2019, 2020 e 2021 através da análise dos projetos e como se manifesta nos eventos e nas unidades extensionistas. Por fim, a pesquisa revelou a percepção dos docentes sobre as concepções dos projetos extensionistas e estes identificam que há disputas e visões diferentes sobre vários temas relacionados a extensão universitária.

Diante disso, nesta tese, como recorte de pesquisa, selecionei cinco projetos de extensão que versam sobre o modo de produção da vida material considerando essas nuances territoriais. No contexto da extensão universitária são projetos que enfocam a agricultura familiar camponesa, que vão desde sistemas produtivos majoritário e predominante nos assentamentos, como também de formas de organização econômica que se preocupam com a sustentabilidade.

As experiências extensionistas nos Assentamentos de Reforma Agrária demonstram uma agricultura familiar diversa, e no sentido de captar a realidade concreta desses territórios foi retratado através de cinco experiências: para a criação bovina/pecuária leiteira, os projetos de (I) sanidade animal e (II) inseminação artificial; para os pequenos produtores rurais o projeto sobre (III) economia solidária como tecnologia sustentável, (IV) Desenvolvimento Rural Sustentável e (V) Sistemas Agroflorestais.

Os projetos extensionistas de sanidade animal e inseminação artificial apontam que foram as demandas que surgiram aos professores e técnicos especializados (agrônomos, médico-veterinário, zootecnista) do IFPA – CRMB, sobre criação e manejo animal que foi a

responsável pela realização do curso. Os entrevistados ressaltaram que os cursos extensionistas aproximam o produtor rural da instituição, e que nessa relação, os saberes são construídos e compartilhados juntamente para a sociedade. Mesmo diante de uma pandemia em que a aproximação entre extensionistas e os assentados se fizeram presente através das ferramentas digitais.

O projeto de economia solidária revela os sistemas de criação e de cultivo do assentamento 26 de Março revelando uma extensão universitária que tem dialogado com as práticas da agricultura familiar. Apesar das limitações de comercialização encontradas durante o período de pandemia, o projeto buscou contribuir com as vendas *online*, construindo novos conhecimentos na área da economia solidária e inserindo os pequenos produtores na era digital.

Em um território marcado pela degradação ambiental, os projetos de sustentabilidade enfatizam a preocupação com meio ambiente, contribuindo para a disseminação de novas práticas, gerando uma nova mentalidade de responsabilidade pelo uso sustentável dos recursos naturais. São projetos que estimulam para que agricultores familiares produzam uma economia viável, socialmente justa e ambientalmente adequada.

Conclui-se que a extensão universitária realizada nos Assentamentos de Reforma Agrária possui alguns avanços e desafios: a) a extensão é um campo em construção no âmbito de IFPA - CRMB, que teve início com a política institucional através da Resolução 174/2017 em que várias unidades de fomento foram instaladas; b) diante das limitações orçamentárias e financeiras impostas pelo governo federal nos últimos anos, a realização de práticas extensionistas, principalmente no tempo-comunidade estão comprometidas, pois sem recursos os professores não conseguem se deslocar para acompanhar os alunos nos assentamentos de onde são oriundos. Diante desse cenário de cortes dos recursos da educação, tanto a extensão quanto a alternância pedagógica ficam comprometidos e conseqüentemente as atividades não são desenvolvidas de acordo com o estabelecido do Projeto Político Pedagógico e no Projeto Pedagógico de cada curso e isso acaba por prejudicar o próprio conceito de alternância; c) é um campus relativamente novo, com 14 (quatorze) anos de existência, parte dos servidores selecionados através de concurso público não tem conhecimento sobre as concepções de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica na qual estão fundamentadas os documentos institucionais do IFPA – CRMB, e muitos por não terem essa identidade com o campus buscam uma remoção e/ou redistribuição ocasionando uma maior rotatividade; d) nos últimos anos, tem havido um certo distanciamento dos movimentos sociais do campo da tomada de decisões do IFPA – CRMB, como por exemplo o Conselho Diretor, que é um órgão de

deliberação. Esse afastamento impossibilita uma gestão democrática e participativa e que contemple com mais efetividade os interesses dos assentados e apoio na produção econômica dos lotes; e) apesar das limitações encontradas, alguns projetos extensionistas desempenham um relevante papel social e transformador nesses territórios no sentido de superação das desigualdades.

Nesse sentido, conclui-se que a extensão universitária, quando constituída a partir da constante interação entre o IFPA-CRMB, movimentos sociais, os assentados e todas as forças democráticas da sociedade pode ganhar contornos que transcendem uma concepção extensionista assistencialista e/ou mercadológica. Essa simbiose entre a estrutura organizativa do assentamento e o IFPA-CRMB é considerada uma relação socialmente importante para mudar a lógica de fazer a extensão, superando o assistencialismo e fazendo com que ela seja mais transformadora. Esse coletivo de forças (movimentos sociais do campo, sindicais, trabalhadores rurais, Universidades e Institutos Federais) juntas em articulação são relevantes no enfrentamento da desigualdade e exclusão social com vistas a transformação social no território do sudeste paraense.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) os projetos selecionados como recorte desta pesquisa contemplam as ações de interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) e transformação social. A construção coletiva de saberes entre o IFPA-CRMB e as comunidades rurais fortalecem a promoção da agricultura familiar, da agroecologia, da economia solidária, do estímulo de práticas sustentáveis junto a esses territórios. Essas características de práticas extensionistas dialógica, participativa, sustentável e inclusiva assumem o compromisso de uma extensão transformadora junto a classe trabalhadora do campo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mariane Rodrigues Volz. **As ações extensionistas do Instituto Federal Farroupilha como dispositivos para o desenvolvimento regional**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

ALHO, Fabrício Medeiros; RIBEIRO, Suezilde da Conceição Amaral. **Tecendo os caminhos da Extensão no Instituto Federal do Pará**. In: Organizadores: Régia Lúcia Lopes, Renato Tannure Rotta de Almeida. 10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021.

ALMEIDA, Luciano Leal. **Sindicalistas e Pesquisadores na Região de Marabá: Uma análise do Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2011.

ALMEIDA, Renato Tannure Rotta; LOPES, Régia Lúcia; TABOSA, Wyylys Abel Farkatt. **Breve Histórico do FORPROEXT**. In: Organizadores: Régia Lúcia Lopes, Renato Tannure Rotta de Almeida. 10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional - Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues; JIMENEZ, Susasa; BERTOLDO, Edna. **Educação para o trabalho no estado burguês: uma permanente adequação às demandas do capital**. In: NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto (Orgs.). As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar**. In: GUIMARÃES, C. BRASIL, I.; MOROSINI, V. (Orgs.). Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

ARAUJO, Claudionisio de Souza; OLIVEIRA, Mariana Gomes; FILHO, Isabel Rodrigues Lopes; PEREIRA, Giselda Coelho; NASCIMENTO, Ivis da Silva; SOUZA, Mateus Fernandes. **Resistência e conservação da *Bertholletia excelsa* no projeto de assentamento 26 de Março, município de Marabá – Pará**. VII Feira Agrocultural e IV Fetec: O impacto da pandemia no contexto da educação do/para o campo, 22 a 24 de setembro de 2021, IFPA-Campus Rural de Marabá, Marabá-PA.

ARROYO. Miguel Gonzáles, CALDART. Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ASSIS, William Santos. Mobilização camponesa no sudeste paraense e luta pela reforma agrária. In: **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**. Org: Bernardo M. Fernandes, Leonildes S. de Medeiros e Maria Ignez Paulilo. V. II. São Paulo; Editora UNESP. Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

ASSIS, William Santos; OLIVEIRA, Myriam; HALMENSCHLAGER, Fabio. **Dinâmicas Territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia Oriental**. Estudos Sociedade e Agricultura, v.2, p. 228-261, 2013.

ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino e Fabricio Leonardi LEONARDI, 2016. “**Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista**”. In: Revista *E-Currículo*, v. 14, n. 02, p. 437-462 abr./jun.2016. São Paulo: PUC-SP. (<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>).

BARROS, Carlos Juliano. **O Sonho se Faz a Mão e Sem Permissão: “Escravidão Temporária e Reforma Agrária no Sudeste Paraense**. 2011. 251 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Idort – Campinas**, SP: Autores Associados, 2015.

BATISTA, Maiara. **Por corações e mentes: A configuração do projeto da classe dominante na Educação Profissional da Juventude no Campo: Um estudo acerca da iniciativa PRONATEC Campo/SENAR/CNA**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2016.

BOVO, José Murari. **Universidade e comunidade: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

BRASIL (s.d.). Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC. P.1-8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 8.319 - de 20 de outubro de 1910**. Disponível em <<http://le.gis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189> > . Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918507076-norma-pe.htm> >. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 60.731. de 19 de maio de 1967**. Diário Oficial da União, 22 mai. 1967. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. **Lei nº 6545, de 30 de junho de 1978**. Diário Oficial da União, 4 jul. 1978. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 fev.2020

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer n. 16/99.** Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 1999b.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta em Discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: SEMTEC, 2004.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 de julho de 2004. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 8 fev.2020

_____. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005.** Diário Oficial da União, 27 jun. 2005^a. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 out.2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Diário Oficial da União, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 25 jun.2019

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014b

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: jun. 2019.

_____. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional de 1906 a 2016.** Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Portal do Ministério da Educação e Cultura, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em jun. 2020.

_____. **Portaria SETEC/MEC nº 17, de 11 de maio de 2016.** Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica. 2016. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206>. Acesso em jun. 2019.

_____. INCRA. **Painel de assentamentos, 2017**. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 26 de jul 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto - Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 17 de abril de 2022.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES Nº: 608/2018 aprovado em: 3/10/2018

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2018**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. > Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC-EM**. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2019**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. > Acesso em: 18 fev. 2020.

_____. MEC. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2019**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. > Acesso em: 05 mai. 2020.

BRITO, Jaqueline Andrade. **Vivências e Experiências em Educação e Trabalho: um Estudo de caso sobre Jovens do Campo egressos do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária/PRONATEC Ubaíra-BA (2012-2014)**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Reconcâvo Baiano, Amargosa - BA, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **A importância do Materialismo Histórico na formação do educador do campo**. Revista HISTEDBR On-line,

Campinas, v. 10 n. 38e: ago. 2010, número especial, p. 251-272. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

BONI, Bianca Rafaela; GONÇALVES, Harryson Júlio Lessa; NOVAES, Joana Ines. **Trabalho e Educação Profissional: Um olhar marxista**. Educação Profissional e Tecnológica em Revistas, v. 5, nº 21, 2021. p. 21-41

CAIRES, Vanessa Guerra. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. ANPED – **Trajectoria da Pos-Graduacao e Pesquisa em Educacao no Brasil**. Documentos ANPED, set. 1995

CALDERÓN, Adolfo Ignacio, 2003. “**Extensão universitária: institucionalização sem exclusão**”. In: *Revista Educação Superior*. Piracicaba: EDUNIMEP, v. 53, p.36-38.

CAMPELLO, Ana Margarida. “**Cefetização**” das escolas técnicas federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. Educação e Tecnologia, v.12, n. 1, jan.-abr./2007, p.26-35. Belo Horizonte.

CAMPUS RURAL DE MARABÁ. Diagnóstico preliminar sócio, cultural e agroambiental do Projeto de Assentamento 26 de Março e da área do Campus Rural de Marabá (CRMB). Marabá-PA, 2012.

CAPDEVILLE, Guy. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Extensão universitária. Versão & Perversões. Estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do Nordeste**. João Pessoa: Presença UFPB, 1985.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. **O trabalho como princípio educativo na organização do trabalho pedagógico de uma escola de educação profissional do campo: aproximações e desafios**. 2018. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018.

CASTRO, André Monteiro de. **Avaliação diagnóstica do programa de apoio a projetos de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2019.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina/CNPQ/FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/sa9Pjy>>. Acesso em 19 out. 2020

CONIF. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Extensão Tecnológica**. Cuiabá, MT: CONIF IFMT, 2013.

CORALINA, Cora (Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas) **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais (poesia)**. Editora José Olympio, 1965.

COSTA, A.; SILVA, P. B. **Extensão universitária brasileira: possibilidades, limitações e desafios**. São Paulo: Nelpa, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Editora Francisco Alves, 1978.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2005c.

_____. **Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado?** Educação e Filosofia, v. 12, no. 24, p. 65-69, jul./dez. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. **A profissionalização do ensino na Lei nº.5692/71**. Brasília: INEP, 1982

DELGADO, Darlan Marcelo. **A Educação Profissional ao longo do processo de industrialização no Brasil: do fordismo ao padrão flexível de produção** / Darlan Marcelo Delgado e Luiz Roberto Gomes. – São Carlos: EdUFSCar, 2019. 146 p.

DE SÁ, Jean Magno Moura. **O Público e o privado no Ensino Agrícola no Maranhão: do início ao ruralismo pedagógico**. 2010

DOURADO, Tábata Figueiredo. **Concepções e Práticas de Educação Profissional da FETRAF BA: um estudo do PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Amargosa - BA, 2015.

FLORES, Laiane. **As ações de extensão como prática formativa dos alunos do ensino médio integrado e superior do IFFar – Campus São Borja**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2019.

FORPROEXT, Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1999

_____. **A formação do MST no Brasil**. Editora: Vozes. 2000.

FILHO, Custódio Jovencio Barbosa. **Entre o campo e a cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2011.

FILHO, Waldenor Barros Moraes; SILVEIRA, Helder Eterno da. **Extensão na formação profissional: Desafios e possibilidades**. Fórum Brasileiro de Pró Reitores de Graduação – FORGRAD, Publicações, Ensino, pesquisa e extensão no contexto da graduação para os próximos 10 anos – 2010/2011. 20p., 2011

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Manaus: [s.n.], 2012

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**. Boletim da ANPEd, 11a. Reunião Anual, UFRGS, Porto Alegre, 25 a 29 de abril de 1988, v. 10, n. 2-3, abril-setembro 1988, p. 25.

_____. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. - Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31-92.

_____. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias**. Sisifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa: [s.n.]. 2009. p. 129- 136.

_____. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In: A Experiência do trabalho e a educação básica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Revista Brasileira de Educação, v.16, n. 46, jan.-abr./2011, p. 235-254. Rio de Janeiro.

_____. **Educação Politécnica.** In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 274-281.

_____. **Educação Omnilateral.** In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274

_____. **Prefácio da obra: A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional.** In: CIAVATTA, Maria et al. (Org.). A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **História, natureza, trabalho e educação/ Karl Marx, Friedrich Engels.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 582p.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado – concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.92, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005

FRIGOTTO, Gaudencio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia. **Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepção de educação tecnológica.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A dialética: concepção e método.** In: _____. Concepção Dialética da Educação. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001. pp. 15-38.

_____. **Extensão Universitária: para quê?** Disponível em: <https://tinyurl.com/tjfem47>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GERALDO, Romário. **A Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2015.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **A construção da organicidade no MST: a experiência do assentamento 26 de Março – PA**. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009.

_____. **Território camponês no Sudeste do Pará: a construção da educação do Campo**. 2021. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais**. Revista Práticas Educativas, Santa Maria, v.10, n.1, p.64-78, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, Eguinaldo dos Santos. **Agricultura familiar e mercados acessados: estudos de caso no assentamento 26 de Março, sudeste do Pará**. 2021. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA, 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HEBETTE, Jean. **A luta sindical em resposta às agressões dos grandes projetos. O cerco está se fechando: O impacto do grande capital na Amazônia**. Petrópolis: Vozes/ FASE/ NAEA, 1991.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis, Vozes. 1979. 236p.

IFPA, Conselho Superior. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Resolução nº 148/2016-CONSUP de 08 de setembro de 2016.

_____. **Estabelece os fundamentos, os princípios e as diretrizes para as atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Resolução nº 174/2017-CONSUP de 25 de abril de 2017.

_____. **Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Resolução nº 175/2017-CONSUP de 25 de abril de 2017.

_____. **Dispõe sobre a Política de Arte, Cultura, Esporte e Lazer no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Resolução nº 327/2017-CONSUP de 10 de julho de 2017.

_____. **Define a política institucional e regulamenta as atividades e os procedimentos gerais do Programa de Atendimento aos Egressos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Resolução nº 328/2017-CONSUP de 10 de julho de 2017.

_____. **Aprova as diretrizes para a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, e dá outras providências.** Resolução nº 397/2017-CONSUP de 11 de setembro de 2017.

_____. **Estabelece a política institucional e atualiza as diretrizes e os procedimentos para a organização e realização do estágio para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, inclusive nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.** Resolução nº 398/2017-CONSUP de 11 de setembro de 2017.

_____. **Dispõe sobre o Regimento Geral do Instituto Federal do Pará, que regulamenta as atividades da administração superior, da reitoria, dos Campi e demais órgãos que compõem a instituição.** Resolução nº 399/2017-CONSUP de 11 de setembro de 2017.

_____. **Define a Política Institucional e o Programa Rede Observatório do Mundo do Trabalho (OMT), estabelecendo sua institucionalização e regulamentação para criação e funcionamento da Rede Observatório do Mundo do Trabalho, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, e dá outras providências.** Resolução nº 483/2017-CONSUP de 22 de novembro de 2017.

_____. **Define a política que regulamenta as atividades dos Núcleos de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Resolução nº 509/2017-CONSUP de 26 de dezembro de 2017.

_____. **Estabelece Regulamento para a Criação e funcionamento de empresas juniores no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Resolução nº 225/2018-CONSUP de 19 de outubro de 2018.

_____. **Propõe a criação, composição, diretrizes, princípios, e atribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's) e Grupos Correlatos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Resolução nº 111/2020-CONSUP de 20 de julho de 2020.

IFPA, Gabinete da Reitoria. **Instrui sobre os procedimentos para a implantação e manutenção dos Núcleos de Esporte e Lazer – NEL nos diversos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Instrução Normativa nº 10 de 12 de dezembro de 2018.

_____. **Instrui sobre os procedimentos para a implantação e manutenção dos Núcleos de Arte e Cultura – NAC - nos diversos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Instrução Normativa nº 11 de 20 de dezembro de 2018.

IFPA, Pró-Reitoria de Extensão. **Regulamenta os procedimentos para o estabelecimento de parcerias interinstitucionais no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Instrução Normativa nº 01 de 27 de fevereiro de 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **A década inclusiva (2001-2011).** Brasília: IPEA, 2012.

JARDIM, Ronandry dos Santos. **Uso de *Cymbopogon Citratus* no controle de *Rhipicephalus microplus* aplicado ao ensino técnico no Instituto Federal do Pará e sua difusão na extensão rural.** 2017. 48 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

JESUS, Antonio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio.** Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”.** Retratos da Escola, Brasília/DF, v.11, n.20, p.33-44, jan/jun,2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação dos trabalhadores.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências.** In: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 19 out. 2020.

_____. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O Ensino Médio no plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v.27, n.96, p.877-910, out.2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acessos em 17 dez. 2020.

LEITE, Sergio, HEREDIA, Beatriz, MEDEIROS, Leonilde Servolo. **Impactos econômicos dos assentamentos rurais no Brasil: análise das suas dimensões regionais.** Revista Economia Ensaios, n. 1, p. 1-21, 2007.

LEROY, Jean-Pierre. **Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: ao campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT.** In:

HÉBETTE, Jean e NAVEGANTES, Raul (org.). **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA/ CAT, 2000, p.03-25.

LIMA, Aparecida do Carmo. **A política de formação técnica profissional agroecológica em nível médio: a experiência do MST/PR com o Pronera**. 2019. XX f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2019.

LIMA, Erica Cristina Rodrigues Nascimento. **Os dizeres sobre os “sujeitos do campo” no Instituto Federal do Pará: Uma análise discursiva**. 2017. 106. F. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2017.

LIMA, Maria Eliane. **Política de Assistência Estudantil e Educação Tecnológica do Campo: estratégias de permanência escolar**. 104 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém – PA, 2017.

LINS, Georgia Oliveira Costa. **Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Refaisa – BA**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana - BA, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas. Editora Alínea. Campinas – SP, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos. (Orgs.) **Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

LOTTERMAN, Osmar. **Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário**. 2017. 147 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí-RS, 2017.

LUNA, Regina Celi Miranda Reis. **A terra era liberta: Um estudo da luta dos posseiros pela terra no vale do Pindaré-Maranhão**. São Luís, UFMA/ Secretaria Educação MA. 1984.

MACHADO, Deusanete Pinto. **Educação do Campo e Saúde: desafios e perspectivas no Campus Rural de Marabá**. 2017. 145f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém – PA, 2017.

MACHADO, Lucília. **Politecnia no ensino de segundo grau: In BRASIL: politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Ministério da Educação e cultura, 1991

MACHADO, Lucília. **Trabalho-educação como objeto de investigação**. Revista do NETE-UFMG, v. 14, n.2, jul./dez. 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. **Educação e divisão social do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, ago.2006, p.188-204. Campinas. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo as cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará**. 2015. 317 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agropecuários) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal - PA, 2015.

MARTIN, José Guilherme Prado; GALLI, Bruno Domingues; STURION, Gilma Lucazechi; PORTO, Ernani. **Projeto de Extensão Atendendo Agricultores Familiares e Assentados Rurais: Um breve relato**. Revista Cultura e Extensão USP, São Paulo, nº 15, pág.51-62, set.2016.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Pedagogia do Capital**. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **O poder do atraso. Ensaios de sociologia da história lenta**. 2a edição, São Paulo: Hucitec, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx e Engels: apontamentos sobre educação**. Comunicações, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio/ago. 2017a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Gramsci, educação e escola unitária**. Educação E Pesquisa, 47, 07/12/2021. e226099. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 15 mar.2022

MARX, Karl. **Prefácio a contribuição a crítica da economia política**. In: _____. Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982a.

_____. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório.** As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982b.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Processo de Trabalho e Processo de Valorização.** In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A Dialética do Trabalho I.* São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I - Feuerhach).** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** In: MARX, K.; ENGELS, Obras Escolhidas – Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 13-47.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

MATOS, André Silva; BRITO, Clara Beatriz Bastos; SILVA, Salomão Veloso; MORAIS, Rodrigo; FREITAS, Carlos Batista Sousa; LIMA, Danillo Henrique da Silva. **Caracterização sobre o uso de inseminação artificial em bovinos por produtores rurais do sudeste paraense.** VII Feira Agro cultural e IV Fetec: O impacto da pandemia no contexto da educação do/para o campo, 22 a 24 de setembro de 2021, IFPA-Campus Rural de Marabá, Marabá-PA.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MEDEIRO, Inã Candido. **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PROPOSTA PELO SERTA: construindo o futuro dos jovens no campo.** 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife - PE, 2017.

MEDEIROS, Leonilde. Servolo; LEITE, Sergio. (org.). **Assentamentos rurais. Mudança Social e dinâmica regional.** Rio de Janeiro: Maud, 2004.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: diálogos populares.** Disponível em: www2.uesb.br/pdh/wp-content/uploads/2014/02/Extensão-Universitária-diálogos-populares-José-Francisco-de-Melo-Neto.pdf. Acesso em 26 de Março de 2021.

_____. **Extensão Universitária: bases ontológicas.** João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

MENDES, Ana Lúcia Ribeiro. **A extensão como política pública de transformação social: análise da política de extensão no IFSUL.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, 2013.

MENDONÇA, Gisela de Barros Alves. **Política de extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade.** 2021. 556 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo – SP, 2021.

MENDONÇA, Sonia Regina. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. Estudos Sociedade e Agricultura, abril 2006, vol.14 n.1, p. 88-113.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. **Educação profissional, agricultura familiar e desenvolvimento local e regional: o Instituto Federal de Educação Baiano - Campus Catu**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador, Salvador – BA, 2011.

MICHELOTTI, Fernando. **Luta pela Terra e Assentamentos no Sudeste do Pará**. *Antropolítica* (UFF), v. 26, p. 245-268, 2010.

MICHELOTTI, Fernando; RIBEIRO, Beatriz; SOUZA, Haroldo; FREITAS, Rafael Araújo. **O Agrário em Questão: uma leitura sobre a criação dos assentamentos rurais no Sudeste do Pará**. In: Hentz, Andréa; Maneschy, Rosana Quaresma. (Org.). **Práticas Agroecológicas - Soluções sustentáveis para a agricultura familiar na região Sudeste do Pará**. 1ed.Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2011, v. 1, p. 49-66.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petropolis. RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Análie Francine Matias. **Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no Campus Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2019.

MIRANDA, Rogério Rego. **(Contra)Hegemonia e território do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) no sudeste paraense**. 2017. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2017.

_____. **Territorialização do MST no sudeste paraense a partir da construção dos projetos de assentamentos**. *Revista Campo-Território*, 16(40 Abr.), 01–30. <https://doi.org/10.14393/RCT164001>. (2021).

MONTEIRO, Chirles da Silva. **Educação e Resistência Camponesa: os sentidos da educação na luta pela Terra no Sudeste Paraense**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2015.

MORAIS, Sandra; FERREIRA, Sânia Nayara. **História da Educação e do Trabalho no Brasil – O livro de Celso Suckow da Fonseca**. In: CIAVATTA, Maria et al. (Org.). **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MORAIS, Sandra; ROSA, Rosângela. **Relações e Tensões entre trabalho, escola e profissionalização – O livro de Silvia Maria Manfredi**. In: CIAVATTA, Maria et al. (Org.). **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. *Revista Holos*. Ano 23, Vol. 2. 2007.

_____. **Educação Profissional e Tecnológica no atual cenário político: formação para qual sociedade?** In: COSTA, Maria Adélia da (Org.). Ensino e pesquisa na educação profissional e tecnológica: olhares multidisciplinares/ Maria Adélia Costa – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação. 2015, vol.20, n.63, p.1057-1080. ISSN 1809-449X. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

NETO, José Leite dos Santos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro.** São Carlos. Ed. Pedro & João. São Carlos. 2017.

NEVES, Evandro Carlos Costa. **O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra construindo a luta no cotidiano: a experiência do Assentamento 26 de Março, em Marabá (PA).** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável). Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção.** Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v.1, n.1, p. 35-47, jul/nov.2013.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** In: Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

NOVAES, Henrique Tahan. **Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina.** 2. ed. Editora Lutas Anticapital, 2019.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. **A extensão universitária no ensino superior.** Revista Mal-Estar e Sociedade. Ano IV, n. 7, Barbacena, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo. **A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro.** In: CARLOS, Ana F. (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-110.

OLIVEIRA, Cristiane Henriques; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; TEIXEIRA, Edméa. **O Instituto Federal do Rio de Janeiro e os caminhos da extensão: uma responsabilidade social.** In: Organizadores: Régia Lúcia Lopes, Renato Tannure Rotta de Almeida. 10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021.

OLIVEIRA, Luciane Bittencourt Gomes Batista. **A contribuição do conceito de politecnicia para pensar a educação profissional do campo.** 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages - SC, 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino de filosofia no 2º Grau da escola brasileira: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80**. São Paulo: PUC /SP, 1987. (Dissertação de mestrado).

_____. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: Papirus, 2003.

PACHECO, Acácio de Andrade. **Mapas esquemáticos como técnica didática de Ensino e Reflexão sobre área de preservação permanente (APP)**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna/Santillana, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2011.

PENALVA, Willian Barbosa; BARROS, Oziel Silva; DELLA FLORA, Marco Aurélio Lopes. **Alternativa de produção sustentável em área de reserva legal de assentamento no Sudeste Paraense**. VII Feira Agro cultural e IV Fetec: O impacto da pandemia no contexto da educação do/para o campo, 22 a 24 de setembro de 2021, IFPA-Campus Rural de Marabá, Marabá-PA.

PEREIRA, Airton dos Reis. **O papel dos mediadores nos conflitos pela posse de terra na Região Araguaia Paraense: O caso da fazenda Bela Vista**. 2004. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2004.

_____. **Conflitos de terras e violência no sul do Pará. (1975-1990)**. In: Anais do Encontro Nacional de História Oral. UFPE.2010.

_____. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Pernambuco, Recife-PE, 2013.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Educação profissional**, Verbete. In: Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012. P. 288-294.

PESSINI, Magali Inês. **Caracterização da produção científica dos gestores de pesquisa e de extensão dos Institutos Federais**. 2019. 120 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2019.

PINTO, Jax Nildo Aragão. **Acesso à terra, experiência de vida e saúde no meio rural amazônico: estudo de caso no Assentamento Palmares II**. 2020. 206 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro-RJ, 2020.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

- PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.
- PEREIRA, Juliana Aparecida Cobuci. **O método investigativo de Marx**. Serviço Social e Saúde, v. 18, p. e019003, 25 set. 2019.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- POZZOBON, Maria Elizete; Busato, Maria Assunta. **Extensão Universitária: reflexão e ação**. Argos Editora Universitária, 2009.
- RAMOS, Joselio Rodrigues. **Práticas educativas da matemática e os impactos ambientais no sistema agroflorestal de um campus do Instituto Federal do Pará**. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a) – historicidade das políticas públicas dos anos 90**. 1995. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação [Dissertação de mestrado].
- _____. **Escola Unitária**, Verbete. In: Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012. P. 343-349.
- REIS, Rodrigo Balbinot. **As ações dos projetos de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina como inovação social**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Sul de Santa Catarina – Florianópolis – SC, 2020.
- ROCHA, Roberto Maué Gurgel. **A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina**. In: CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 2001, Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p13-29.
- RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ROSA, Rosângela. **Trabalho-Educação das crianças pobres na primeira república – O livro de Luciano Faria Filho**. In: CIAVATTA, Maria et al. (Org.). A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- SALOMÃO, Elaine Pires. **A educação dos trabalhadores do campo no IFRS – Campus Sertão: do escrito ao realizado**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2017.
- SANTOS, Ana Edna Sacramento dos. **Extensão universitária: uma análise sobre os projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica de Salvador, Salvador - BA, 2019.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos Santos. **Integração entre educação básica e educação profissional na perspectiva da educação do campo**. Dossiê: Integração na Educação Profissional com a Educação Básica. Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. 3, n.5. 2015, Seropédica, RJ.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Camila Fátima dos. **Mapeamento da participação feminina em ações de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal de São Paulo (IFSP): um estudo exploratório**. 2019. 90f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2019

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses**. 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2016.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e atuação de jovens no desenvolvimento local**. São Luis, MA, Editora Fross, 2019, 154 p.

SANTOS, Emanuelle Andrezza Vidal dos. **As ações extensionistas e suas contribuições na formação do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da responsabilidade social**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224

SANTOS, José Ronaldo Silva dos. **A Educação Profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada**. 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2018.

SANTOS, Luciano Laurindo. **Sujeitos assentados e sua relação com a educação formal no campo: um estudo de caso no assentamento 26 de Março em Marabá**. 2015. 130 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA, 2015.

SAVIANI, Demerval. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O choque teórico da politécnia.** In: *Educação, Trabalho e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu – MG. v. 12, n. 34. p. 152-165, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERRANO, Rosana Maria Souto Maior. 2013. GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR. **Conceitos de Extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.** http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Dilson Lucas Fernandes. MAIA, Ana Heloisa. SOUZA, Manoel Euzébio. FERNANDES, Delvani Nunes de Souza. SILVA, Flaviana Cavalcanti. **Ações de Extensão Universitária no Assentamento Pé da Serra, Nova Xavantina – MT.** *Revista Guará - Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo*, nº 6, 2017.

SILVA, Leandro Ferreira. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia – PA.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

SILVA, Luis Mauro Santos. **Uma experiência com a formação de jovens agricultores (as): a construção coletiva de um projeto educacional para a agricultura familiar, no sudeste paraense.** Texto apresentado no VI Encontro da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção realizados em Aracajú, SE no período de 20 a 22 de outubro de 2004.

SILVA, Maria Madalena. **A Formação do Técnico em Agropecuária frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro: um olhar sobre o IFCE – Campus Iguatu na busca pela (res)significação do ensino agrícola.** 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília – SP, 2016.

SILVA, Nelson Crispim. **A Educação Profissional do Campo: A Experiência do CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz – Ba.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Reconcâvo Baiano, Amargosa - BA, 2017.

SILVA, Valéria. **Ensino, Pesquisa e Extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica.** Vitória, novembro de 2011.

SÍVERES, Luiz. **A extensão como um processo aprendente**. In: FREITAS, Lêda Gonçalves, MARIZ, Ricardo Spinola; CUNHA FILHO, José Leão da (Org.). Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **A educação média e profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento. **Da Educação Profissional ao Mundo do Trabalho: Trajetória dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFPA/Campus Rural de Marabá**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agropecuários) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal - PA, 2018.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2000.

_____. Concepção de Extensão Universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos. **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA, Paula Clarissa. **A contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina à luz da responsabilidade social universitária**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2016.

STEDILE, João Pedro. **A Luta pela Reforma Agrária e a Produção do Conhecimento**. In: O MST e a Pesquisa. Veranópolis: Iterra, 2007.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão Universitária: O patinho feio da academia?** Jundiá, Paco Editorial: 2016.

TEIXEIRA, Sarah Elizabeth de Menezes. **Interculturalidade na Educação Indígena: o caso do curso Técnico Integrado em Agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. **Trabalho como princípio educativo na educação profissional**. Revista de Ciências Humanas, Vol. 11, n° I, p. 151-162, jan./jun.2011

THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

_____. **A Metodologia Participativa e sua Aplicação em Projetos de Extensão Universitária**, EDUFF, 2000.

TONET, Ivo. **A ideologia Alemã**. 2009. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_Ideologia_Alema-Introducao.pdf>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, n. 90, pág. 239-265, 2005.

VARGAS, Nilton. **Gênese e difusão do taylorismo no Brasil**. Ciências Sociais Hoje, São Paulo: ANPOCS, 1985.

VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL / Difusão Editorial, 1974. 261p.

VIANA, Nildo. **O modo capitalista de educação**. In. SILVA, Luzia Batista de Oliveira (Org.) A educação na perspectiva do Marxismo e da escola de Frankfurt: Teoria Crítica e Humanismo. São Paulo, Livraria da Física, 2015, p. 321-348

VIEIRA, Livia Carolina. **História da educação agrícola no sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985)**. 2016. 151 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, UFSCar, 2016.

VITORIA, Fernando Bilhalva. **A Educação Profissional no contexto da agricultura familiar em Antonio Prado – RS: instrumento de subordinação capitalista**. 2011. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Maria Olinda. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. 319 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2003.

ZOTTI, Ap. Solange. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil? Dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANEXOS

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DERRUBANDO CERCAS E ARTICULANDO SABERES: Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional no Campo em assentamentos no sudeste da Amazônia Paraense

Pesquisador: LEANDRO FERREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51282421.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.188.678

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram copiadas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa".

Estudo desenha-se como:

"Em consonância com os objetivos e finalidades para os quais foram criados, está na gênese e nas atribuições postas aos Institutos Federais "desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos" (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao estabelecer as articulações dessa modalidade de ensino por meio do conhecimento acadêmico e tecnológico e comunidade do seu entorno, a extensão é compreendida como espaços em que as instituições promovem a produção e difusão do conhecimento em atenção as demandas e as realidades socioeconômicas, cultural e ambiental da região. Diante disto, esta investigação tem como objetivo geral compreender em que medida a extensão universitária desenvolvidas pela Educação Profissional e Tecnológica tem sido mercadológica, assistencialista e transformadora no meio rural amazônico, tomando como caso o IFPA Campus Marabá Rural e o Assentamento 26 de março, sudeste da Amazônia Paraense. Nesse sentido, os objetivos específicos são: descrever a relação da

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.678

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1811257.pdf	10/11/2021 19:18:37		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao01.pdf	10/11/2021 19:17:17	LEANDRO FERREIRA DA	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado_versao01.pdf	30/10/2021 17:20:20	LEANDRO FERREIRA DA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/10/2021 17:19:27	LEANDRO FERREIRA DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao01.pdf	30/10/2021 17:18:47	LEANDRO FERREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_modificado_versao01.pdf	30/10/2021 17:18:29	LEANDRO FERREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_autori.pdf	20/08/2021 12:32:40	LEANDRO FERREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/08/2021 12:29:29	LEANDRO FERREIRA DA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Dezembro de 2021

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA I

Roteiro de entrevista ao diretor de extensão do IFPA *Campus* Rural de Marabá e coordenadores/proponentes dos projetos de extensão selecionados

I. Identificação

- Nome:
- Formação:
- Trabalha na instituição há quanto tempo?
- Você está como diretor de extensão há quanto tempo?
- Antes de ser diretor de extensão, já havia desenvolvido projetos de extensão?
- Qual a sua opinião quanto à possibilidade de as atividades de extensão realizadas por alunos serem computadas na integralização curricular de seus respectivos cursos, com atribuição de créditos acadêmicos sob orientação e avaliação docente?
- Qual é a sua opinião sobre os Editais de Extensão que são ofertados pela Pro-Reitoria de Extensão?

II. Sobre a Diretoria de Extensão

- O que essa Diretoria considera atividades de extensão?
- Em média, quantos docentes desenvolveram alguma atividade de extensão nesse *campus*, considerando os anos de 2017-2019?
- Em média, qual é o número de alunos envolvidos com alguma atividade de extensão nesse *campus*, considerando os anos de 2017-2019?
- Relacione os programas que são desenvolvidos no *campus* e que são de responsabilidade da extensão:

() CERTIFIC

() FIC

() MULHERES MIL

() PRONATEC

() PROEJA

() Outro. Qual?

- Além das formas de financiamento da extensão possibilitadas pelos Editais PROEXT da Pró-Reitoria de Extensão, há outras fontes de fomento? Quais?
- Há editais internos para promover a participação dos docentes em atividades de extensão?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual é a periodicidade de desenvolvimento dessas ações?

() Semestral

() Anual

() Outra. Qual?

- São oferecidas bolsas para alunos que atuam na extensão?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, indique o número total de bolsas oferecidas a cada ano e o valor individual das mesmas:

() 2017 Valor: R\$

() 2018 Valor: R\$

() 2019 Valor: R\$

- Atualmente, o *Campus* possui autonomia orçamentaria para a extensão?
- Há aproveitamento de créditos pelo aluno em alguma disciplina por atuar em atividade de extensão?

() Sim () Não

- Ao final de cada semestre ou ano letivo, os projetos de extensão são submetidos a algum tipo de avaliação?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, como isso ocorre?

- Existe participação da comunidade externa no processo decisório das atividades de extensão?
- Qual é a relação que o *Campus Rural* de Marabá mantém com os assentamentos do entorno?
- A Diretoria de Extensão já recebeu alguma demanda das organizações dos assentados ou da sociedade civil?
- Os servidores técnico-administrativos participam de alguma forma na atividade de extensão? Como?
- Quais são os eventos relacionados a extensão são realizados pelo *campus*?
- Quais são os seus desafios frente a diretoria de extensão?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA II

Roteiro das entrevistas com os assentados beneficiados por ações extensionistas:

1. Dados do Entrevistado

- Idade
- Você gosta de morar no Assentamento 26 de Março?
- Poderia contar um pouco da sua trajetória dentro do Assentamento 26 de Março. Como você chegou ao assentamento? Participou do acampamento? Ou comprou lote depois do assentamento consolidado?
- Quanto tempo você está no assentamento?
- O que você produz no assentamento?

2. Sobre as práticas extensionistas

- Quais os maiores desafios do assentamento?
- Quais as dificuldades que o assentado tem encontrado? Poderia descrever
- Você acredita que atuação do IFPA contribui de alguma forma para a vida dos assentados? De que maneira?
- Conhecem o Instituto Federal do Pará – *Campus Rural* de Marabá?
- Já buscou algum tipo de ajuda, informação, parcerias?
- Como foi o contato?
- Com quais órgãos vocês se relacionam?
- Os agricultores da comunidade já tiveram assistência técnica rural do IFPA?
- Qual é o suporte que vocês recebem de órgãos governamentais e/ou de outras entidades?
- De que forma o Instituto Federal do Pará – *Campus Rural* de Marabá poderia contribuir com os assentados?
- O IFPA já ofertou cursos aos assentados? Poderia me dizer que cursos foram estes? Foram em parceria com alguma instituição?
- Quais os pedidos de formação profissional os assentados tem solicitado ao IFPA?
- Já ouviu falas de atividades extensionistas? Poderia citar algum exemplo?

3. Sobre o Assentamento 26 de Março

- Qual é o impacto do assentamento ter uma instituição educacional federal dentro do seu território?

- Quantas escolas existem no assentamento?
- Quantas famílias assentadas existem no Assentamento 26 de Março?
- Qual é a infraestrutura do Assentamento 26 de Março?
- Qual é o tamanho dos lotes do Assentamento 26 de Março?
- O que precisa melhorar no assentamento?
- Quais as principais queixas dos assentados?
- Na área educacional o que necessita ser melhorado no assentamento?
- Quais os desafios e problemas atuais do assentamento que mais lhe preocupa.
- Você pensa em sair do assentamento e viver em outro lugar?
- Como você avalia os impactos da dinâmica territorial, isto é, o avanço da fronteira na região? Violência, conflitos, desmatamentos, apropriação dos recursos naturais. Quais os agentes privilegiados e quais os atores subalternizados?
- Como eram as condições de vida dos migrantes sem terra que chegaram na região do sudeste do Pará? Houve melhorias nas condições de vida e educação depois do acesso à terra, Caso sim, descreva.
- Quais os resultados do acesso e conquista da terra por camponeses no sudeste do Pará? Quais os avanços e desafios atuais?
- Há alguma pergunta que você gostaria que fosse feita e não foi realizada nessa entrevista?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO VIRTUAL

Questionário virtual destinados aos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Rural de Marabá*

Estudo: Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional no Campo em assentamentos no sudeste da Amazônia Paraense.

Doutorando: Leandro Ferreira da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

1. Há quanto tempo atua como docente em atividades de extensão neste campus?
 - De 1 a 3 anos
 - De 4 a 6 anos
 - De 7 a 10 anos
 - Acima de 10 anos
 - Outro: _____
2. Qual a modalidade ou as modalidades de ensino em que você atua nesse Instituto? Pode marcar mais de uma alternativa:
 - Ensino Médio Integrado
 - Técnico Subsequente
 - Licenciatura
 - Superior de Tecnologia
 - Especialização
 - Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)
 - Outro: _____
3. Qual compreensão você tem acerca dos conceitos de extensão na Educação Profissional e Tecnológica?
 - Curso responsável pela divulgação dos conhecimentos
 - Prestação de serviços à comunidade
 - Processo complementar à formação acadêmica
 - Forma de compensação do déficit educacional
 - Instrumento político-social
 - Outro: _____

4. Você como docente participa das ações de extensão do campus contribuindo de que maneira?

- Oferta de cursos a comunidade
- Assistência diversa a comunidade
- Produção e publicação
- Participação em Eventos
- Projetos Sociais
- Submetendo projetos a Editais de Extensão
- Outros

5. Você já desenvolveu ou atualmente desenvolve alguma atividade de extensãoono campus em que trabalha?

- Sim
- Não

6. Em caso afirmativo da última pergunta, poderia relatar a temática e o público-alvo envolvido:

7. Acerca da realização do planejamento da extensão no âmbito do campus, de que maneira é feito?

- Coletivo, em reuniões para planejamento institucional e/ou planejamento estratégico
- Por meio dos colegiados de cada curso, através de seus membros.
- Por meio da Diretoria de extensão do campus, que após planejamento apenas repassa as informações.
- Por meio da Proex que posteriormente repassa as informações e procedimento a serem adotados.
- Isoladamente, por cada professor que é responsável por todo o processo de planejamento, execução e avaliação das ações.

8. Qual/quais canai(s) de divulgação das ações extensionistas são realizadas?

- Mural institucional
- Site institucional do IFPA
- Panfletos e cartazes
- Divulgação por meio dos professores e alunos extensionistas
- E-mail institucional
- Outros

9. Você é favorável à possibilidade de as atividades de extensão realizadas por alunos serem computadas na integralização curricular de seus respectivos cursos, com atribuição de créditos acadêmicos sob orientação e avaliação docente?

- Sim
- Não
- Parcialmente

10. Você se sente valorizado pela instituição por desenvolver projeto de extensão?

- Sim
- Não
- Parcialmente

11. Você acredita que os projetos extensionistas desenvolvidos nos últimos quatro anos na instituição em que você trabalha eles tem se concentrado mais na área:

- Mercadológica
- Assistencialista
- Transformadora

12. Qual o total de alunos envolvidos diretamente no seu projeto?

- De 1 a 5 alunos
- De 6 a 10 alunos
- Acima de 10 alunos

13. Qual a modalidade de ensino que você mais envolve os alunos nas atividade extensionistas?

- Técnico de nível médio
- Licenciatura
- Superior de Tecnologia
- Pós-graduação

14. Nos projetos extensionistas desenvolvidos por você há participação da comunidade externa na elaboração do projeto?.

- Muito envolvimento
- Razoável
- Mínimo
- Nenhum

15. Relacione os principais problemas encontrados no decorrer do projetos extensionistas que você encontra?

- Infraestrutura
- Recursos humanos
- Recursos financeiros
- Logística

Outro: _____

16. No campus em que atua, existe articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, já que são vistas como indissociáveis na Educação Profissional e Tecnológica.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Recuso-me a responder

17. Você considera que a extensão é "marginalizada" em relação ao ensino e à pesquisa.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Recuso-me a responder

18. As ações extensionistas realizadas pelo campus ao qual pertencço são executadas com viés unicamente assistencialista.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Recuso-me a responder

19. As ações extensionistas realizadas pelo Instituto Federal ao qual pertencço são executadas com base no desenvolvimento social, econômico e profissional dos educandos.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Recuso-me a responder

20. A Educação Profissional oferecida nas instituições federais de ensino trabalham na perspectiva da verticalização e transversalidade do ensino, ou seja, em diferentes níveis e modalidades, articulando educação básica concomitante com a técnica e tecnológica no ensino superior até ao nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e são alicerçadas no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, no campus em que atuo, a Extensão é aplicada sem diferenciar os níveis de ensino dos educandos, sendo, então, a extensão aplicada para todos os cursos.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Recuso-me a responder

21. Os projetos extensionistas desenvolvidos por você nos últimos três anos tem se voltado mais especificamente para que público?

- Assentados da reforma agrária
- Comunidades indígenas
- Comunidades quilombolas
- Pescadores
- Outro: _____

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Questionário de caracterização da Unidade Escolar

Informações Gerais

Nome da Instituição:

Endereço:

Contatos:

CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA

- () Área de construção do *campus* _____
- () Sala dos Professores _____
- () Biblioteca _____
- () Laboratório de Informática _____
- () Laboratório de Ciência _____
- () Salas de Aula _____
- () Cantina/Refeitório _____
- () Secretária _____
- () Salas administrativas _____
- () Banheiros _____
- () Alojamentos _____
- () Acessibilidade a Pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais _____
- () Auditório _____
- () Espaço para práticas de atividades físicas _____
- () Departamento Pedagógico _____
- () Departamento de saúde _____
- () Departamento Psicológico _____
- () Ambiente para atividades práticas de ensino _____

CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Total de docentes:

- () Graduação _____
- () Especialização _____
- () Mestrado _____
- () Doutorado _____

<input type="checkbox"/> Pós-doutorado _____
Perfil dos docentes segundo as áreas do conhecimento de Licenciatura: <input type="checkbox"/> Códigos e Linguagens _____ <input type="checkbox"/> Ciências Humanas e Sociais _____ <input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Natureza _____
Perfil dos docentes segundo as áreas do conhecimento de Bacharelado: Agrárias <input type="checkbox"/> Agronomia () Zootecnia () Medicina Veterinária () Agroecologia () Engenharia de Alimentos () Engenheiro Florestal () Outros _____
Total de Técnicos-Administrativos: <input type="checkbox"/> Graduação _____ <input type="checkbox"/> Especialização _____ <input type="checkbox"/> Mestrado _____ <input type="checkbox"/> Doutorado _____ <input type="checkbox"/> Pós-doutorado _____
CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS E PÚBLICO ATENDIDO
Modalidade de ensino que são oferecidos: <input type="checkbox"/> Cursos de Formação Inicial e Continuada _____ <input type="checkbox"/> Ensino Médio Integrado _____ <input type="checkbox"/> PROEJA _____ <input type="checkbox"/> Técnico Subsequente _____ <input type="checkbox"/> Licenciatura _____ <input type="checkbox"/> Superior de Tecnologia _____ <input type="checkbox"/> Especialização _____ <input type="checkbox"/> Mestrado _____ <input type="checkbox"/> Doutorado _____ Quantidades de alunos por modalidade de ensino: <input type="checkbox"/> Cursos de Formação Inicial e Continuada _____ <input type="checkbox"/> Ensino Médio Integrado _____ <input type="checkbox"/> PROEJA _____ <input type="checkbox"/> Técnico Subsequente _____ <input type="checkbox"/> Licenciatura _____ <input type="checkbox"/> Superior de Tecnologia _____ <input type="checkbox"/> Especialização _____

() Mestrado _____
() Doutorado _____
Quantidade de alunos oriundos dos assentamentos: _____
Nomes dos assentamentos e localidades de onde os alunos são oriundos:
CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO CAMPUS
Área territorial (em km ²):
Área da região de abrangência do <i>Campus</i> :
Área do município no qual o <i>Campus</i> está situado:
Nomes dos municípios abrangidos pelo <i>Campus</i> :
População dos municípios da área de abrangência do <i>Campus</i> .
A - Total: _____ B - Rural (%): _____
C - Urbana (%): _____ D - Sexo feminino (%): _____
E - Sexo masculino (%): _____
F - Quantidade de habitantes por faixa etária (%): _____
- População do município no qual o <i>Campus</i> está situado.
A - Total: _____ B - Rural (%): _____
C - Urbana (%): _____ D - Sexo feminino (%): _____
E - Sexo masculino (%): _____
F - Quantidade de habitantes por faixa etária (%): _____
Educação nos municípios da área de abrangência do <i>Campus</i> .
A - População estratificada por nível de escolaridade (%): _____
B - Número de estabelecimentos públicos de ensino: _____
C - Número de estabelecimentos privados de ensino: _____
D - Número de alunos atendidos em estabelecimentos públicos de ensino: _____
E - Número de alunos atendidos em estabelecimentos privados de ensino: _____
F - Oferta de cursos profissionalizantes (quantos, quais e onde): _____

<p>Educação do município no qual o <i>Campus</i> está inserido.</p> <p>A - População estratificada por nível de escolaridade (%): _____</p> <p>B - Número de estabelecimentos públicos de ensino: _____</p> <p>C - Número de estabelecimentos privados de ensino: _____</p> <p>D - Número de alunos atendidos em estabelecimentos públicos de ensino: _____</p> <p>E - Número de alunos atendidos em estabelecimentos privados de ensino: _____</p> <p>F - Oferta de cursos profissionalizantes (quantos, quais e onde)</p>
<p>Educação do assentamento no qual o <i>Campus</i> está inserido.</p> <p>A - População estratificada por nível de escolaridade (%): _____</p> <p>B - Número de estabelecimentos públicos de ensino: _____</p> <p>C - Número de estabelecimentos privados de ensino: _____</p> <p>D - Número de alunos atendidos em estabelecimentos públicos de ensino: _____</p> <p>E - Número de alunos atendidos em estabelecimentos privados de ensino: _____</p> <p>F - Oferta de cursos profissionalizantes (quantos, quais e onde)</p>
<p>Economia (informações do município no qual o <i>Campus</i> está inserido e dos municípios da área de abrangência do <i>Campus</i>):</p> <p>A - Produto Interno Bruto (por município): _____</p> <p>B - Principais atividades econômicas (por município): _____</p> <p>C - Arranjos produtivos locais (cooperativas, associações empresariais, instituições de crédito, entre outros) (por município): _____</p>
<p>Índice de Desenvolvimento Humano (informações do município no qual o <i>Campus</i> está inserido e dos municípios da área de abrangência do <i>Campus</i>):</p> <p>Índice de Desenvolvimento Humano (por município): _____</p>

APÊNDICE F – TCLE I (ENTREVISTAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Coordenador de Extensão/ Coordenadores/proponentes dos projetos de extensão

selecionados para a pesquisa)

(Resolução CNS 510/2016)

DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES: Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional e Tecnológica em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense

Pesquisador: Leandro Ferreira da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

Olá,

Nós, do **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC)** da **Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**, convidamos você para participar, voluntariamente, da pesquisa: **DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES:** Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional e Tecnológica em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense.

Em consonância com os objetivos e finalidades para os quais foram criados, está na gênese e nas atribuições postas aos Institutos Federais “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao estabelecer as articulações dessa modalidade de ensino por meio do conhecimento acadêmico e tecnológico e comunidade do seu entorno, a extensão é compreendida como espaços em que as instituições promovem a produção e difusão do conhecimento em atenção as demandas e as realidades socioeconômicas, cultural e ambiental da região. Diante disto, esta investigação tem como objetivo geral compreender em que medida a extensão universitária desenvolvidas pela Educação Profissional e Tecnológica tem sido mercadológica, assistencialista e transformadora no meio rural amazônico, tomando como caso o IFPA *Campus* Marabá Rural e o Assentamento 26 de março, sudeste da Amazônia Paraense.

Você foi selecionado (a) por ser profissional responsável a frente da Diretoria de Extensão do IFPA *Campus* Marabá Rural, local onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com duração de aproximadamente de 1 hora com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho e as atividades de extensão realizada nesta unidade de ensino. Cabe informar a possibilidade de você ser identificada, apesar do cuidado que utilizaremos neste estudo em usar nomes fictícios.

A entrevista será individual e realizada através da plataforma *google-meet* e agendado o horário conforme a disponibilidade do entrevistado. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede federal de educação profissional, atuando como técnico em assuntos educacionais, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Esclarecemos que após a conclusão da coleta de dados, faremos o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Garantimos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas.

Por se tratar de uma entrevista de modo remoto, esclarecemos os riscos característicos do ambiente virtual. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Meet, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o(a) pesquisador(a) responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza as gravações que são utilizadas de modo remoto. A política de privacidade da empresa está disponível em: <https://support.google.com/a/answer/9822731>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Profissional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da extensão nessa modalidade de ensino. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Caso desista de participar durante a entrevista, os dados já gravados serão descartados. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas decorrentes da sua participação na pesquisa com utilização de dados móveis ou da internet, quando for o caso, serão ressarcidas. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Assim que a pesquisa for finalizada e defendida, garantimos aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, onde a mesma estará também disponível da plataforma de teses e dissertações da UFSCar, no endereço: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1538>.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Leandro Ferreira da Silva
Rua *** , nº *******
Bairro *** – CEP ***** – Conceição do Araguaia -PA.**
Telefone: () *****-***** (WhatsApp)**
E-mail: ferreira.leandro@ifpa.edu.br
leandrosuperbio@gmail.com

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE G – TCLE II (ENTREVISTAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Assentados no Assentamento 26 de março alcançados pelas práticas extensionistas escolhidos aleatoriamente de acordo com dados da Diretoria de Extensão do IFPA-CRMB.)

(Resolução CNS 510/2016)

DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES: Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional e Tecnológica em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense

Pesquisador: Leandro Ferreira da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

Olá,

Nós, do **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC)** da **Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**, convidamos você para participar, voluntariamente, da pesquisa: **DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES:** Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional e Tecnológica em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense, orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos.

Em consonância com os objetivos e finalidades para os quais foram criados, está na gênese e nas atribuições postas aos Institutos Federais “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao estabelecer as articulações dessa modalidade de ensino por meio do conhecimento acadêmico e tecnológico e comunidade do seu entorno, a extensão é compreendida como espaços em que as instituições promovem a produção e difusão do conhecimento em atenção as demandas e as realidades socioeconômicas, cultural e ambiental da região. Diante disto, esta investigação tem como objetivo geral compreender em que medida a extensão universitária desenvolvidas pela Educação Profissional e Tecnológica tem sido mercadológica, assistencialista e transformadora no meio rural amazônico, tomando como caso o IFPA *Campus* Marabá Rural e o Assentamento 26 de março, sudeste da Amazônia Paraense.

Você foi selecionado (a) por ser assentado e ser beneficiado pelas práticas extensionistas do IFPA *Campus* Marabá Rural, local onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com duração de aproximadamente de 45 minutos com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho e as atividades de extensão realizada nesta unidade de ensino.

A entrevista será individual e realizada através da plataforma *google-meet* e agendado o horário conforme a disponibilidade do entrevistado. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as ações realizadas e também constrangimento e intimidação, pelo fato de estar avaliando as atividades extensionistas na qual você fez parte.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Esclarecemos que após a conclusão da coleta de dados, faremos o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Garantimos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Por se tratar de uma entrevista de modo remoto, esclarecemos os riscos característicos do ambiente virtual.

O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Meet, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o(a) pesquisador(a) responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza as gravações que são utilizadas de modo remoto. A política de privacidade da empresa está disponível em: <https://support.google.com/a/answer/9822731>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Profissional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da extensão nessa modalidade de ensino. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Caso desista de participar durante a entrevista, os dados já gravados serão descartados. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas decorrentes da sua participação na pesquisa com utilização de dados móveis ou da internet, quando for o caso, serão ressarcidas. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Assim que a pesquisa for finalizada e defendida, garantimos aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, onde a mesma estará também disponível da plataforma de teses e dissertações da UFSCar, no endereço: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1538>.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Leandro Ferreira da Silva
Rua ***, nº ******
Bairro *** – CEP ***** – Conceição do Araguaia -PA.**
Telefone: () *****_**** (WhatsApp)**
E-mail: ferreira.leandro@ifpa.edu.br
leandrosuperbio@gmail.com

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE H – TCLE III (QUESTIONÁRIO VIRTUAL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES: Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional e Tecnológica em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense

Pesquisador: Leandro Ferreira da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

Olá,

Nós, do **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC)** da **Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**, convidamos você para participar, voluntariamente, da pesquisa: **DERRUBANDO CERCAS E DIALOGANDO SABERES:** Interfaces da Extensão Universitária na Educação Profissional e Tecnológica em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense, orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos.

Em consonância com os objetivos e finalidades para os quais foram criados, está na gênese e nas atribuições postas aos Institutos Federais “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao estabelecer as articulações dessa modalidade de ensino por meio do conhecimento acadêmico e tecnológico e comunidade do seu entorno, a extensão é compreendida como espaços em que as instituições promovem a produção e difusão do conhecimento em atenção as demandas e as realidades socioeconômicas, cultural e ambiental da região. Diante disto, esta investigação tem como objetivo geral compreender em que medida a extensão universitária desenvolvidas pela Educação Profissional e Tecnológica tem sido mercadológica, assistencialista e transformadora no meio rural amazônico, tomando como caso o IFPA *Campus* Marabá Rural e o Assentamento 26 de março, sudeste da Amazônia Paraense.

Você foi selecionado (a) por ser docente, e dentro das suas atribuições realizar atividades de extensão no IFPA *Campus* Marabá Rural, local onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder um questionário virtual com duração de aproximadamente de 5 minutos com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho e as atividades de extensão realizada nesta unidade de ensino.

O questionário virtual será individual e realizada através da plataforma *google forms* ou *formulários google*. O participante da pesquisa só terá acesso as perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento, e caso concorde em participar poderá dar a sua anuência virtual via *google forms* pos informação: () “Li e concordo em participar da pesquisa” (Clicar e enviar) e/ou () “Não concordo em participar da pesquisa” (Deverá fechar a página do navegador). Ao aceitar participar da pesquisa, o participante poderá salvar e/ou imprimir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em pdf assinado e rubricado pelo pesquisador.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede federal de educação profissional, atuando como técnico em assuntos educacionais, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Diante dessas situações, os participantes

terão garantidas seu anonimato no formulário e o sigilo de suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

O participante terá a liberdade de não responder as perguntas do formulário quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper ou cancelar as respostas no formulário a qualquer momento, como também passar para a próxima pergunta. Esclarecemos que após a conclusão da coleta de dados, faremos o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Garantimos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Por se tratar de um questionário virtual, esclarecemos os riscos característicos do ambiente virtual. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Forms, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o(a) pesquisador(a) responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em: <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-PT>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Profissional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da extensão nessa modalidade de ensino. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) irá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar o seu consentimento sem nenhuma penalização, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador por um dos contatos fornecidos desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Não haverá menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Como não terá a sua identificação no questionário (não há dados pessoais que identifiquem quem está respondendo), não será possível a exclusão dos dados da pesquisa após o envio das respostas.

Todas as despesas decorrentes da sua participação na pesquisa com utilização de dados móveis ou da internet, quando for o caso, serão ressarcidas. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Assim que a pesquisa for finalizada e defendida, garantimos aos participantes o acesso aos resultados da

pesquisa, onde a mesma estará também disponível da plataforma de teses e dissertações da UFSCar, no endereço: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1538>.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Leandro Ferreira da Silva
Rua *** , nº *******
Bairro *** – CEP ***** – Conceição do Araguaia -PA.**
Telefone: () *****-***** (WhatsApp)**
E-mail: ferreira.leandro@ifpa.edu.br
leandrosuperbio@gmail.com

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante