

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: A ESCOLA AGROTÉCNICA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – EAGRO E A  
FORMAÇÃO DOS ASSENTADOS DO P.A NOVA AMAZÔNIA**

**SÂMELLA KALYNE ARAÚJO FEITOZA**

Dissertação  
Mestrado em Educação  
Boa Vista/RR, setembro de 2020



SÂMELLA KALYNE ARAÚJO FEITOZA

A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: A ESCOLA AGROTÉCNICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – EAGRO E A FORMAÇÃO DOS  
ASSENTADOS DO P.A NOVA AMAZÔNIA

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima - UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRR, como parte de requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação e Interculturalidade

**Linha de Pesquisa 02:** Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup>. Dra. Leila Maria Camargo

**Copyright © 2020 by Sâmella Kalyne Araújo Feitoza**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F311r Feitoza, Sâmella Kalyne Araújo.

A relação escola-comunidade: a escola agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO e a formação dos assentados do P.A Nova Amazônia. / Sâmella Kalyne Araújo Feitoza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020.

105 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Leila Maria Camargo.

Inclui Apêndices.

Inclui Anexos.

1. Escola-Comunidade 2. Educação no Campo 3. EAGRO 4. PA Nova Amazônia I. Camargo, Leila Maria (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2020

CDD – 370.19346

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

## FOLHA DE APROVAÇÃO

SÂMELLA KALYNE ARAÚJO FEITOZA

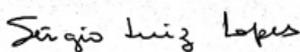
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 10/09/2020

### BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leila Maria Camargo  
Orientadora  
UERR



Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes  
Membro titular interno  
UFRR



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sheila de Fátima Mangoli Rocha  
Membro titular externo  
UFRR

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer em primeiro lugar a Deus que me conforta nos momentos difíceis não me deixando desistir dos meus objetivos.

À minha família pelo apoio durante essa longa jornada de estudos que é a formação de uma professora. Em especial a minha mãe Maria do Socorro, mulher guerreira, minha inspiração e exemplo de vida.

Ao meu companheiro Rebson Eduardo que me acompanhou durante esses dois longos anos, me incentivando sempre.

À minha orientadora professora Dr. Leila Maria Camargo por ter aceitado o desafio de me orientar, por suas instruções, conselhos, opiniões e por toda sua paciência e calma.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, principalmente às professoras Dr. Alessandra Peternella e Carmem Véra Nunes Spotti coordenadoras do programa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo nos dois anos de curso.

Aos professores da pós-graduação em Educação – PPGE por terem contribuído durante todo o percurso dessa pesquisa.

Ao professor Tácio Raposo que plantou em mim a semente do amor pela educação escolar. Hoje essa árvore que já floresceu está me permitindo colher bons frutos.

A todos os colegas do curso, principalmente os amigos da turma 2018.1 que me acompanharam na realização desse trabalho e que de alguma forma contribuíram para a produção do mesmo através de conversas e indicações de leituras.

Aos professores (as) e alunos (as) da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, que colaboraram com a minha pesquisa.

Quero também agradecer, preliminarmente, a disponibilidade da banca em ler e avaliar esta dissertação nas figuras dos professores. Dr. Sérgio Luiz Lopes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sheila de Fátima Mangoli Rocha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Bortolon de Matos e Prof. Dr. Edison Riuitiro Oyama.

*Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.*

*(FREIRE, 1981)*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Programa de Polos Agropecuários e Agro Minerais na Amazônia – 1974.....	44
<b>Figura 2</b> - Projetos de Assentamento do INCRA em Roraima .....	45
<b>Figura 3</b> - Localização da Área de Estudo.....	57
<b>Figura 4</b> - Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima EAGRO/ UFRR .....	59
<b>Figura 5</b> - Ônibus que fazem diariamente o transporte de alunos e funcionários.....	62
<b>Figura 6</b> - Implantação de sistema agroflorestal no PA Nova Amazônia e de experimentos de pesquisa de campo com espécies florestais (cedro vermelho, sucupira, jatobá, aroeira e caviúna preta), frutíferas (graviola e açaí) e hortícolas (batata-doce e mandioca) .....	84
<b>Figura 7</b> - Reunião com assentados do PA Nova Amazônia .....	85
<b>Figura 8</b> - Horário de saída dos ônibus: do campus do Paricarana localizado na capital Boa Vista, e do Murupu na zona rural de Boa vista .....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Faixa Etária .....	67
<b>Gráfico 2</b> - Quanto ao sexo .....	68
<b>Gráfico 3</b> - Naturalidade .....	68
<b>Gráfico 4</b> - Em qual local da zona rural de Roraima reside? .....	69
<b>Gráfico 5</b> - Qual a principal atividade econômica da família? .....	70
<b>Gráfico 6</b> - Você é trabalhador do campo ou contribui com as atividades relacionadas a agricultura que são desenvolvidas por sua família? .....	71
<b>Gráfico 7</b> - Qual seu objetivo cursando técnico em agropecuária na EAgro? .....	71
<b>Gráfico 8</b> - Como moradores da zona rural, sua família recebe apoio técnico da instituição para a melhoria da vida no campo? .....	72
<b>Gráfico 9</b> - Você tem conhecimento de projetos elaborados pela EAGRO voltados para a agricultura familiar e que atenda a população rural da região? .....	72
<b>Gráfico 10</b> - Como a comunidade se envolve na vida da escola e na formação dos filhos e como a instituição desenvolve ações que envolvem a comunidade no seu entorno? Há esse envolvimento? .....	73
<b>Gráfico 11</b> - Obteve financiamento? .....	78
<b>Gráfico 12</b> - Financiamento do governo? .....	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Amostra da pesquisa.....	55
<b>Quadro 2</b> - Quadro de cursos e vagas disponibilizados em 2020.....	60
<b>Quadro 3</b> - Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da EAGRO/UFRR.....	64
<b>Quadro 4</b> - Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) .....	65
<b>Quadro 5</b> - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio da EAGRO/UFRR.....	66
<b>Quadro 6</b> - Como a comunidade se envolve na vida escolar e na formação dos seus filhos .....	74
<b>Quadro 7</b> - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio .....	81
<b>Quadro 8</b> - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) .....	81
<b>Quadro 9</b> - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio .....	81

## LISTA DE SIGLAS

<b>AAFP-IV</b>	Associação dos Agricultores Familiares do Polo IV
<b>AAFPPANA</b>	Associação dos Agricultores Familiares do Polo I
<b>COAGRI</b>	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>COOPANA</b>	Cooperativa Agropecuária Nova Amazônia
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>EAGRO</b>	Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENPEC</b>	II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>I PND</b>	I Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>II PND</b>	II Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAPA</b>	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
<b>P.A</b>	Projeto de Assentamento
<b>PAA</b>	Programa Aquisição de Alimentos
<b>PANA</b>	Projeto de Assentamento Nova Amazônia
<b>PIN</b>	Programa de Integração Nacional
<b>POLAMAZÔNIA</b>	Programa de Polos Agropecuários e Agro minerais da Amazônia
<b>PRONAF</b>	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEAPA</b>	Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento.
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SENETE</b>	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
<b>SUDAM</b>	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

**UNICEF**  
**UNESCO**  
**UEA**

Fundo das Nações Unidas para a Infância  
Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura  
Universidade Estadual do Amazonas

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação, oferecido pela Universidade Estadual de Roraima – UERR em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, na Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, tendo por base o seguinte problema de pesquisa: Como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro com as comunidades camponesas, visto que a instituição está localizada dentro do Projeto de Assentamento Nova Amazônia? Tendo como área de estudos a Escola Agrotécnica e pautada no método dialético de compreensão da realidade social, que nos permite compreender a luta de classes entre agronegócio e a agricultura familiar, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, além da abordagem quali-quantitativa de análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, do regimento interno e de questionários aplicados a alunos e professores da instituição. Os resultados nos proporcionaram compreender o desenvolvimento histórico, o funcionamento da EAGRO e a sua relação com os assentados do P.A Nova Amazônia na zona rural de Boa Vista, concluindo que a instituição de ensino possui ainda muitos desafios a serem superados para que possa realmente oferecer uma educação dentro da realidade dos povos do campo.

**Palavras-chave:** EAGRO. PA Nova Amazônia. Educação do Campo. Técnico em Agropecuária.

## RESUMEN

Esta tesis se desarrolló en el programa de posgrado en Educación, ofrecido por la Universidad Estatal de Roraima - UERR en alianza con el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Roraima - IFRR, en la Línea de Investigación 2: Educación Rural, Educación Indígena e Interculturalidad, con base en el siguiente problema de investigación: ¿Cómo es la relación entre la Escuela Agrotécnica de la Universidad Federal de Roraima - EAgro y las comunidades campesinas, dado que la institución está ubicada dentro del Proyecto Asentamiento Nova Amazônia? Con la Escuela Agrotécnica como campo de estudio y con base en el método dialéctico de comprensión de la realidad social, que permite comprender la lucha de clases entre la agroindustria y la agricultura familiar, la metodología utilizada fue la investigación de campo, además del enfoque cualitativo-cuantitativo de análisis del Proyecto Pedagógico del Curso Técnico en Agricultura, la normativa interna y los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores de la institución. Los resultados permitieron comprender el desarrollo histórico, el funcionamiento de EAGRO y su relación con los pobladores de PA Nova Amazônia en el área rural de Boa Vista, concluyendo que la institución educativa aún tiene muchos desafíos por superar para que pueda realmente ofrecer una educación dentro de la realidad de los pueblos rurales.

**Palabras clave:** EAGRO. PA Nuevo Amazonas. Educación de campo. Técnico Agrícola y Ganadero

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DE LUTA POR DIREITOS, TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DOS POVOS DO CAMPO</b> .....	<b>18</b>
1.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DO ESTADO BURGUESES .....	18
1.2 CAMPO TEÓRICO: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL .....	25
1.3 REFORMA AGRÁRIA, EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	31
<b>2 ENSINO AGRÍCOLA, POLÍTICA DE ASSENTAMENTO, E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA</b> .....	<b>39</b>
2.1 DO ENSINO AGRÍCOLA ÀS DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....	39
2.2 A POLÍTICA DE ASSENTAMENTOS EM RORAIMA: O PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA - PANA .....	42
2.3 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA .....	47
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA .....	51
3.2 A COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIOS E ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO .....	54
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA ...	55
3.4 CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA- EAGRO .....	56
3.5 A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EAGRO .....	63
3.6 COLEÇÃO DE DADOS OBTIDOS: PERFIL DOS INFORMANTES .....	67
3.7 QUESTÕES ESPECÍFICAS RELATIVAS A PESQUISA .....	69
<b>4 A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>75</b>
4.1 O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA EAGRO: AGRONEGÓCIO VERSUS AGRICULTURA FAMILIAR .....	75
4.2 A RELAÇÃO ESCOLA – COMUNIDADE: EAGRO E OS ASSENTADOS DO P.A NOVA AMAZÔNIA .....	82

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário Alunos .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário Professores .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO A - Carta de anuência para a realização da pesquisa .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO B - Folha de rosto para pesquisa envolvendo Seres Humanos .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu com o intuito de compreender a relação entre a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima- EAgro e os assentados do P.A Nova Amazônia. Investigamos o currículo do curso técnico em agropecuária da instituição para compreender se o mesmo é pautado na Educação do Campo visto que a escola está localizada no Projeto de Assentamento na zona rural de Boa Vista e atende alunos oriundos de várias regiões do estado.

O processo de seleção para a contratação de professores para as zonas rurais foi um fator que despertou o interesse no tema, pois para atuar nas escolas indígenas é exigido que o professor seja indígena seja reconhecido pela liderança de tal comunidade. Nas escolas rurais não foi observado a existência de tal exigência, pois geralmente as vagas são ocupadas por professores que residem na zona urbana. É fato que esse processo é determinante para o desenvolvimento das escolas do campo e foi a partir do contato com o tema que surgiu o interesse em conhecer a realidade da educação do/no Campo em Roraima.

Uma singularidade de Roraima é que conforme o Censo Escolar de 2018, das 384 escolas da rede estadual, apenas 84 instituições de ensino estão localizadas em área urbana e 300 em área rural. Esse dado faz com que o estado seja o único da federação brasileira que possui mais unidades de ensino estadual em área rural. Porém é importante frisar que destas 300 escolas estaduais localizadas em zona rural, 259 são escolas indígenas e apenas 41 são rurais, representando apenas 14% de instituições de ensino estadual em zonas rurais do estado. Já a rede municipal de ensino de Boa Vista possui atualmente 17 escolas em zonas rurais da capital, sendo que 12 estão localizadas em comunidades indígenas e apenas 5 em áreas rurais. Ao todo, o município de Boa vista possui 24 escolas localizadas em zonas rurais, somando a rede federal, estadual e municipal de ensino. No que concerne à rede federal, a mesma possui 2 escolas em zonas rurais do estado, uma delas é a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima que é o objeto de estudo dessa pesquisa.

Dado a baixa densidade demográfica do estado que é a menor do país e a concentração populacional na zona urbana, os números referentes as escolas rurais mostram que as matrículas nessas instituições somando as quatro redes de ensino: estadual, federal, municipal e privada, representam 24,5% do total de matrículas

efetuadas em todo estado no ano de 2018, isto se refere a 38.653 alunos matriculados em escolas da zona rural de Roraima. Dessa forma, acreditamos que investigar as contribuições que a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro promove aos povos do campo é uma tarefa de suma importância para o conhecimento do funcionamento da Educação do Campo em nosso Estado.

Segundo os textos legais que defendem a Educação do Campo, a identidade da escola localizada nas zonas rurais deve ser definida pelas questões inerentes ao seu contexto, ou seja, a sua realidade. Assim, o campo abrange diversos espaços e inclui sujeitos, dessa forma, reconhecer esse caráter heterogêneo é fundamental para o fortalecimento de uma educação que atenda às especificidades de sua população.

A luta por uma educação voltada para as populações camponesas no Brasil é recente e faz parte de todo um processo de busca dos trabalhadores por políticas públicas que os englobe e que levem em consideração seu modo de vida, ou seja, sua cultura. É importante ressaltar que esse processo está totalmente atrelado à luta pela Reforma Agrária e, conseqüentemente, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Diante do exposto, é necessário compreender o caráter específico de uma educação voltada para o campo, uma educação que seja pautada nos aspectos sociais e culturais dos alunos camponeses.

Em Roraima, a Educação do Campo também é atual, sendo que o precursor do desenvolvimento da Educação do Campo no Estado foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA criado em 1998 pelo Governo Federal em parceria com as escolas e com os movimentos sociais que lutaram pelo acesso à escola nas áreas de Reforma Agrária. Administrado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, o Programa em sua fase inicial buscava a alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamento além de apoiar projetos educacionais que visam à utilização de metodologias que buscassem o desenvolvimento cultural e econômico dos assentamentos.

O objeto da presente pesquisa é a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro, a instituição está situada num projeto de Assentamento, o P. A. Nova Amazônia, localizado na BR- 174, aproximadamente no Km 37 da Rodovia e oferta o Ensino Médio Técnico a alunos oriundos de várias comunidades camponesas, tais como: Passarão, Murupu e Truaru, além de atender a população da zona urbana de Boa Vista.

De acordo com o projeto pedagógico do curso Técnico em agropecuária, o objetivo do curso é o de contribuir com o desenvolvimento regional com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental através da formação de profissionais capacitados para atuarem na elaboração, implementação e no monitoramento de projetos agropecuários.

Buscamos assim compreender como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro com os assentados atendidos pela instituição se, e de que forma a instituição tem contribuído para o fortalecimento de uma Educação do Campo no estado de Roraima.

Partindo da constatação de que a sociedade é formada por classes que possuem interesses antagônicos, formar sujeitos comprometidos com a transformação social é um desafio muito grande principalmente quando se trata da Educação do Campo. Sendo assim, para se buscar respostas ao problema exposto utilizamos o Materialismo Histórico Dialético, para a compreensão da realidade social e é partindo dessa compreensão possibilitada pelo método que poderemos intervir e transformar a nossa realidade construindo um novo modelo de sociedade.

O objeto de estudo para Marx é a sociedade burguesa, sua estrutura econômica e social, podendo estes ser analisados, observados, pois representam o sentido de uma época onde as relações e organizações sociais em que os indivíduos estão inseridos constituem quem são os mesmos, sendo assim seu objeto é concreto, objetivo, pois o mesmo trata da luta de classes, onde a apropriação dos meios de produção por um número mínimo de pessoas provoca as desigualdades entre os indivíduos.

A educação do campo traz uma abordagem dialética do fenômeno educativo, pois a problemática da educação tem que dar conta das questões que envolvem a prática pedagógica e a sua articulação com os interesses populares buscando a transformação da sociedade, como a pedagogia freiriana que propõe uma educação problematizadora que possibilite a conscientização dos homens provocando assim a compreensão e a transformação da sociedade.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos com as seguintes configurações: No primeiro capítulo, a partir dos embates que envolvem a questão agrária entre a classe dominante que representa o agronegócio e a classe trabalhadora camponesa, que representa a agricultura familiar, procuramos compreender o movimento histórico da luta no campo e as contradições entre as

duas classes e suas lutas em torno da terra. Abordamos também o Materialismo Histórico Dialético como um método de análise da sociedade capitalista e de produção do conhecimento, o processo de expansão e democratização do ensino tradicional no Brasil.

O segundo capítulo traz a luta pela criação de uma educação para as populações camponesas e o processo de criação das escolas agrotécnicas no Brasil. Por último, mostramos como se configura a política de assentamentos rurais em Roraima, dando ênfase a criação do projeto de assentamento Nova Amazônia – PANA, e o histórico da Educação do Campo no estado.

No terceiro capítulo abordamos todo o percurso metodológico da pesquisa, como o tipo de abordagem, o público-alvo. O quarto capítulo foi dedicado às análises sobre a questão básica e proposta de pesquisa colocada a respeito da relação entre a escola Agrotécnica e os assentados do PA Nova Amazônia.

## **1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DE LUTA POR DIREITOS, TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DOS POVOS DO CAMPO**

Neste capítulo, abordamos o processo de expansão e democratização do ensino no Brasil, principalmente após a década de 1930, quando começa o processo de industrialização e a consolidação de uma classe burguesa ligada ao sistema capitalista de produção de mercadorias. Através do método Histórico Dialético de análise da sociedade capitalista, buscamos compreender quais os projetos do Estado burguês brasileiro para a educação da população e de que forma o método pode contribuir para a superação da sociedade de classes.

### **1.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DO ESTADO BURGUÊS**

Para compreendermos o processo de expansão e democratização do ensino no Brasil, mais precisamente no contexto capitalista, é preciso caracterizar o sistema capitalista de produção de mercadorias pautado nas mudanças que caracterizam a superação do mercantilismo que vigorava no Brasil desde o século XVI pelo sistema capitalista.

De acordo com Rusconi (1998, p. 142), a análise marxista do termo capitalismo o define como sendo um modo de produção de mercadorias calcado “na extorsão da mais-valia através do mais-trabalho do trabalhador, que “é “explorado” porque obrigado a vender “livremente” a sua força trabalho a quem possui o dinheiro e os meios de produção (o proprietário).”

O sistema capitalista é caracterizado pela concentração da propriedade dos meios de produção por determinada classe social e por outra classe que não possui os meios de produção, apenas a força de trabalho para a produção de mercadorias. Como expressa Catani (1995, p.08) “para que se exista capitalismo, faz-se necessária a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de uma outra classe para qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência.”

Além da propriedade privada dos meios de produção e do antagonismo entre classes sociais, a sociedade capitalista é marcada pela produção de mercadorias, e, para que essa ocorra, é necessária a existência da divisão social do trabalho e da troca. Para Marx (2013, p.157) “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo,

uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”. A mercadoria possui um valor de uso e um valor de troca. O valor de uso é o fato dessa mercadoria possuir utilidade para alguém, isto é, satisfazer uma necessidade humana, não precisa necessariamente ser mediada pelo trabalho. O valor de troca está ligado à proporção de troca entre mercadorias, este “é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção” (CATANI, 1995, p. 20).

Esse valor de troca sofre modificações na mesma medida que ocorrem mudanças na força produtiva aplicada para a produção de tal mercadoria, sendo essa força determinada por várias questões, como “pelo grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (MARX, 2013, p. 163).

É importante compreender que no sistema capitalista, a força de trabalho humana se torna também uma mercadoria com o surgimento do trabalho assalariado, temos assim uma classe dominante que detém os meios de produção, isto é, a matéria-prima e os instrumentos para a confecção de mercadorias e uma classe operária cuja mercadoria é a força de trabalho.

Segundo Catani (1995), a força de trabalho nem sempre fora mercadoria, isso ocorre na medida em que o sistema capitalista se expande, pois até então o trabalho de produção de mercadorias realizado pelo artesão baseava-se na venda do seu produto e não na venda da força de trabalho, já que ele possui os meios de produção da mercadoria. Porém, a expansão do sistema capitalista vai causar o desaparecimento do artesão, que, sem condições de competir com as fábricas, endividava-se e perdia os meios de produção restando apenas a venda da força de trabalho para a classe capitalista. Surge assim “a grande massa proletarizada e pobre das cidades, cuja única mercadoria são seus músculos e seus cérebros” (CATANI, 1995, p.29).

Se o valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de sua produção, o valor da força de trabalho é determinado pelos meios necessários para a subsistência do trabalhador. O salário pago aos trabalhadores é, desse modo, um valor mínimo que possibilita a continuidade de reprodução da classe trabalhadora, a sobrevivência do trabalhador, que não tem outra opção a não ser aceitar o salário definido pelo patrão.

A partir do momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho, ele perde o direito sobre ela, e o patrão passa a ter o direito de consumi-la, sendo assim, se 04 horas diárias de trabalho são o suficiente para a produção dos meios de subsistência do trabalhador e este trabalha oito horas diárias recebendo apenas por quatro horas de trabalho, surge assim o excedente de produção e a mais-valia, pois o trabalhador trabalha mais que o necessário para a sua manutenção e não recebe por esse trabalho, “essa troca desigual, repetida milhares de vezes com milhares de operários ao longo dos anos, é a mola e a essência desse sistema de exploração” (CATANI, 1995, p.31).

Como podemos verificar, o trabalho assalariado é uma grande característica do processo de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. A venda da força de trabalho dentro do sistema capitalista não dá subsídios para que o operário, através do trabalho, alcance a classe burguesa, pelo contrário, está articulada para manter a estratificação social das classes e a manutenção do sistema.

O processo de democratização do ensino vai acompanhar a expansão do capitalismo, e vai seguir a mesma lógica, na qual, mais especificamente, a partir de meados do século XIX, o Estado vai tomar as rédeas da organização do sistema educacional nos países desenvolvidos, como mostra Romanelli (1978, p. 59),

As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado com responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e de dar um mínimo de qualificação para o trabalho ao máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimento a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta.

A educação no Brasil era ministrada pelos padres jesuítas por meio da Companhia de Jesus, que também ofertava a catequese às populações indígenas da colônia com o objetivo de engajar mais fiéis à igreja. Só tinha acesso ao sistema escolar a classe dominante constituída pelos senhores de engenho e donos de terra, isso ainda de forma limitada, pois a educação era privilégio de homens, sendo excluídos os filhos primogênitos e as mulheres. A educação estava voltada para a

carreira eclesiástica, entretanto, os homens que optavam por não seguir o sacerdócio concluíam seus estudos em Portugal (ROMANELLI, 1978, p.33).

É importante frisar que a educação nada tinha a ver com a qualificação para o mercado de trabalho, muito menos para o desenvolvimento de um senso crítico, visto que a economia era baseada no trabalho escravo, estes não tinham acesso e nem direito à educação, a classe dominante, formada pela oligarquia rural, não pretendia modificar a estrutura social e econômica da colônia, mas sim prezar pela sua manutenção.

A mudança nesse sistema educacional vai ocorrer de forma lenta quando surge uma nova classe social ligada ao artesanato, essa classe que Romanelli (1978) chama de classe intermediária por não pertencer nem à oligarquia rural nem à população escrava, mas que ascende das atividades mineradoras que são responsáveis pelo desenvolvimento do comércio nas zonas urbanas.

A atividade mineradora vai ser responsável pela diversificação da economia colonial e pela diversificação também das classes sociais com o surgimento do trabalhador assalariado, como mostra Nelson Werneck Sodré (1962, p. 139),

A mineração proporcionou à Colônia na verdade, as grandes transformações que antecedem a fase da autonomia política. As principais foram, sem dúvida, o surto demográfico que então se processou, com o deslocamento de parte da população colonial e o fluxo imigratório; a abertura de nova e extensa área ao povoamento; o conhecimento amplo da terra, e com as penetrações, devassando quase totalmente o Brasil [...] A criação de novas técnicas e a utilização de utensílios, que ampliam as importações, a generalização do poder aquisitivo, que as permite, a nova relação entre o trabalho livre e o trabalho escravo e as modificações neste, o desenvolvimento da atividade comercial, são outras das transformações então operadas.

Essa nova demanda do sistema educacional brasileiro a princípio não vai causar mudanças na educação, pois essa classe de pequenos comerciantes ainda está ligada e dependente da oligarquia rural. Todavia, a defesa dessa pequena burguesia pelos ideais burgueses, que fazem oposição ao sistema aristocrático, fez com que houvesse um rompimento entre as duas classes.

Com a mudança da corte portuguesa para a colônia, houve alguns avanços e também retrocessos no sistema educacional, como por exemplo, o surgimento de escolas superiores com cursos não mais ligados apenas à questão teológica e o abandono do ensino primário, nada que modifique a estrutura econômica da época. (ROMANELLI, 1978, p. 39).

A descentralização do sistema educacional vai ocorrer já no período regencial com o Ato Adicional de 1834, no qual serão delegadas “as províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária” (ROMANELLI, 1978, p. 40). Porém, por falta de recursos, a educação secundária dar-se-á pelos estabelecimentos privados de ensino. Esse sistema de descentralização da educação terá continuidade no período republicano, cuja união ficará responsável pelo sistema superior e secundário e os estados pelo ensino primário.

De acordo com Romanelli (1978), no Brasil, o processo de expansão e democratização do ensino seguiu os mesmos moldes da Europa, ocorreu de modo tardio, tendo permanecido por quase quatro séculos uma educação totalmente aristocrática e mesmo com o processo de industrialização no século XX, a educação seguiu o modelo do ensino tradicional. Segundo a autora, a revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções que promoveram vários rompimentos políticos e econômicos com a ordem social oligárquica, possibilitou o êxodo da zona rural e o crescimento de operariado com o processo de industrialização desencadeado a partir dessa década.

Gadotti (1995, p.109) concorda ao afirmar que o período compreendido entre 1930 e o golpe civil-militar de 1964, denominado de populismo, fora marcado por transformações econômicas, movimentos sociais e muitos debates a respeito das reformas no sistema educacional brasileiro. O que ocorre, de acordo com o autor, é que a classe dominante hegemônica, formada por latifundiários e cafeicultores, fora forçada a dividir o poder com uma classe média burguesa que emerge do processo industrial.

Segundo Romanelli (1978), foi o conflito ideológico entre o grupo tradicional, representado pela velha aristocracia, e o grupo moderno, representado pelos burgueses industriais, que fez com que o Estado tomasse as rédeas do sistema educacional brasileiro, que se expandiu de forma mais contundente nas regiões de desenvolvimento do sistema capitalista industrial.

A demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista (ROMANELLI, 1978, p. 60).

Apesar do conflito entre a classe latifundiária e a classe burguesa, Romanelli (1978) mostra que todas as reformas do ensino sofriam influências desses grupos que se uniam para barrar as propostas educacionais que beneficiassem as classes trabalhadoras. Dessa forma, esses dois grupos passaram a ter o controle dos rumos da educação do país.

Percebemos que a camada popular não tinha espaço na elaboração da legislação educacional, ficando a cargo dos grupos dominantes, ou seja, a aristocracia rural, e depois da burguesia, definir o currículo escolar que não prezava a transformação da sociedade, mas sim a sua manutenção.

O movimento de Educação Popular ocorrido no Brasil na década de 1960 é um exemplo de que a conscientização das camadas populares é uma ameaça às classes burguesas.

A forte oposição dos grupos de direita, como as oligarquias, ao movimento de Educação Popular não fora percebida pelo Estado, que não conseguia fazer a relação entre a alfabetização e a conscientização:

[...] preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 1979, p.12)

O movimento de Educação Popular lutava para garantir às camadas populares o direito à participação política e uma pedagogia condizente com os interesses e a cultura nacional, porém, com a instalação do Governo Militar em 1964, esse movimento sofreu grande repressão, mas a década de 1980 representou grandes vitórias ao movimento de Educação Popular. A comunidade campesina, representada pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, que lutava pela reforma agrária e pelo reconhecimento de uma identidade do campo, passou a lutar também por uma educação que levasse em consideração o seu modo de vida (SECAD, 2007).

O termo Educação Popular estava associado no início da primeira república à instrução pública totalmente hegemônica que era oferta à população, foi através dos movimentos operários, que propunha novas pedagogias, que a Educação Popular passou a significar a luta de uma educação “do povo, pelo povo e para o povo”

(SAVIANI, 2007, *Apud* PALUDO, 2013, p.66), combatendo a educação ofertada pelo Estado, que buscava o controle e a manipulação da classe trabalhadora e essa luta não se deu apenas nas zonas urbanas, mas adentrou o meio rural, pois as instituições de ensino das zonas rurais brasileiras também sofrem com a imposição curricular e metodológica definida pelo sistema capitalista:

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. (RIBEIRO, 2012, p. 296)

A Educação do Campo representa um modelo de educação dialética, tendo em vista que busca a transformação social através da luta pela terra e pela emancipação humana. A Educação do Campo representa a luta contra essa corrente hegemônica burguesa, que no campo é composta por latifundiários que só veem o espaço como uma região propícia para a produção de riqueza e com suas pedagogias tradicionais impõe a todo custo sua visão de mundo aos povos do campo. A Educação do Campo representa ainda a cobrança ao Estado burguês por políticas públicas que os englobe e que valorizem o seu modo de produção e de vida.

A educação do campo que vem sendo desenvolvida pelos e para os povos do campo desde fim da década de 1990, representa um modelo de educação dialética, pois busca a transformação social através da luta pela terra, pela emancipação humana, representa a luta contra essa corrente hegemônica burguesa que no campo é dominada por latifundiários que só veem o espaço como uma região propícia para a produção de riqueza, e com suas pedagogias tradicionais impõem a todo custo sua visão de mundo aos povos do campo.

Consideramos então que pensar a educação dialeticamente é de extrema importância para a instalação de uma sociedade emancipadora, tendo em vista que a dialética “baseada na análise concretas das relações existentes no trabalho, sustenta que o processo de emancipação do homem, é antes de mais nada, econômico, histórico e não espiritual” (GADOTTI, 1995, p.59). A Educação do Campo representa a pressão dos povos do campo sobre o Estado burguês por políticas públicas que os englobe e que valorize o seu modo de vida. A educação do Campo é assim uma educação dialética, pois busca a transformação da realidade

social através da luta dos movimentos sociais contra o projeto educacional que o agronegócio tenta impor ao campo.

## 1.2 CAMPO TEÓRICO: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

Conforme Tonet (2013, p. 69), o Materialismo Histórico Dialético é o método que melhor permite “compreender a realidade social” e é partindo dessa compreensão possibilitada pelo método que poderemos intervir e transformar a nossa realidade, construindo assim um novo modelo de sociedade.

Compreender as teorias que tratam da relação entre sujeito e objeto para a formação do conhecimento é primordial para a compreensão do Materialismo Histórico Dialético de Marx. Duas tendências filosóficas se destacam: a tendência idealista e a materialista, “o idealismo afirma a prioridade da ideia sobre a matéria e o materialismo o seu inverso, a prioridade da matéria sobre a ideia” (TONET, 2013, p.33).

Essas tendências filosóficas e concepções de mundo que se contradizem são diversas, Thalheimer (2014), aponta a existência duas correntes principais, a corrente proletária, a qual pertence à concepção materialista dialética e a corrente burguesa, que engloba diversas concepções de mundo chamadas de “idealistas”.

Para os materialistas, a consciência é fruto do desenvolvimento histórico da matéria, já para os idealistas, a consciência é anterior à matéria e é ela que faz surgir esta. Partindo dessa ideia de que a consciência cria o mundo, os idealistas estão alinhados em dois grupos, os subjetivos, que acreditam que o mundo foi criado pela consciência do sujeito, e os objetivos, que acreditam que foi uma consciência além do homem que criou o mundo.

Essa dicotomia sujeito e objeto, questão fundamental da filosofia desde os tempos da Grécia antiga, vai ser superada com o Materialismo Histórico Dialético no século XIX a partir da utilização da dialética. Porém, é preciso compreender que a dialética é muito anterior a Marx, tendo surgido, de acordo com Pires (1997), também na Grécia Antiga, utilizada por Sócrates e Platão nos seus escritos.

Podemos definir dialética como a arte do diálogo, mas na Grécia Antiga, a sua definição estava associada ao diálogo entre pares possuidores da mesma opinião. Heráclito que traz uma nova definição ao defender que o diálogo só acontece entre

peças que possuem visões distintas. Dessa forma, a dialética busca o estabelecimento da verdade por meio do confronto de ideias que se contradizem, porém, essa verdade não é absoluta, muito menos estática, a dialética baseia-se em um movimento constante de transformação, tanto do mundo material, do pensamento e da sociedade, pois como salienta Gadotti (1995, p.16), a “dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras”.

O filósofo alemão Friedrich Hegel, no século XIX, vai estabelecer o método dialético como o processo para se alcançar o conhecimento, a dialética, desse modo, parte de uma tese, que é uma ideia inicial sobre determinado objeto; uma antítese, que é o pensamento contrário à tese e o embate entre a tese e a antítese gera um novo resultado, que é a síntese, essa, por sua vez, se torna uma tese e será novamente contraposta pela antítese no processo dialético, pois, como já explicitado, a dialética “somente considera as coisas em suas relações mais gerais, de dependência recíproca, não em repouso e sim em movimento” (THALHEIMER, 2014, p. 53).

A dialética é o que possibilita a superação do que Hegel chama de conhecimento sensível, que é a primeira percepção que temos do objeto, é o saber imediato, porém, a dialética hegeliana é idealista, pois trata o sujeito como produto da razão, ou seja, para Hegel, “não é a natureza, mas o próprio homem, o responsável pela história da humanidade” (TONET, 2013, p. 34).

De acordo com Gadotti (1995, p. 18), em Hegel, o ato de pensar caracteriza o processo dialético, pois são as contradições que movem o pensamento, movendo também a história. A dialética hegeliana independe assim da natureza, do mundo objetivo, portanto é idealista.

A Filosofia Marxista é, de acordo com Afanassiév (1968), dialética-materialista, porque acredita que a matéria é primária e a consciência secundária, posto que são as condições materiais impostas pela natureza que determinam as relações entre os homens. É “dialética porque analisa o mundo material em permanente movimento, desenvolvimento e renovação” (AFANASSIÉV, 1968 p.15).

O Materialismo Histórico se distingue do Materialismo Dialético. Esta distinção é definida pelo objeto de estudo de cada disciplina, assim, enquanto o objeto para o Materialismo Histórico é “o modo de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações”, o objeto de estudo do Materialismo Dialético é “a história da

produção de conhecimento enquanto conhecimentos” (BADIOU; ALTHUSSER, 1979, p.43).

Segundo os autores Badiou e Althusser (1979, p.47), o materialismo é “o que distingue a Dialética Marxista de toda dialética anterior, principalmente da platônica e da hegeliana, qualificadas como idealistas” isto é, para Marx, não são as ideias ou os valores que determinam as relações sociais como acreditava Hegel, são as condições impostas pelas forças produtivas e pela natureza que definem a consciência do sujeito, “não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade, como sustenta o empirismo, mas é o próprio homem que figura como ser, produzindo-se a si mesmo pela sua própria atividade” (GADOTTI, 1995, p.20).

Sendo assim, a dialética como modo de compreender a realidade social está articulada ao materialismo, “pois lida com as condições reais da vida, as condições objetivas em que se estruturam e se articulam as relações de produção entre os homens” (ROSSI, 2014, p.252).

O homem, para Marx, está limitado pelas condições impostas pelo modo de produção, isto é, as relações sociais delineiam a consciência dos homens, por isso “o método materialista histórico dialético é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.” (PIRES, 1997, p.86).

O método Materialista Histórico Dialético de Marx vai assim superar a Dialética Idealista de Hegel ao defender que as transformações da natureza só são possíveis pelo trabalho desenvolvido pelos homens e é também o trabalho o responsável pela luta de classes, que é o que move as sociedades, como mostra Tonet (2013, p.35),

A luta de classes não existe na natureza, mas, sem o trabalho que transforma a natureza nos bens materiais indispensáveis à reprodução social, portanto sem ter por base a natureza, as classes sociais sequer podem existir. Essa dupla articulação e distinção com a natureza, descoberta por Marx, é o que escapava aos idealistas e materialistas e os fazia tentar explicar o ser social da forma como o fizeram.

A superação desse embate entre idealistas e materialistas se dá com o Materialismo Histórico Dialético, com Marx, que o elaborou após o estudo da sociedade capitalista:

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal). (LESSA, TONET. p. 41, 2011).

De acordo com Konder (2011, p. 8), podemos definir dialética como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. O modelo de sociedade não é estático, mas sofre modificações a partir da relação estabelecida com a natureza e o pensamento, sendo assim, a realidade social que está em vigor fora definida e condicionada pelas forças produtivas e pelo modelo de sociedade antecedente, alterando o modo de produção, alteram-se também as relações sociais.

A transformação da natureza pelo homem por meio do trabalho é primordial para a reprodução da sociedade, e para compreender a relação entre sujeito e objeto, pois “se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto” (KONDER, 2011, p. 24).

Segundo Konder (2011, p. 29), “O trabalho - admite Marx - é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo”, mas como chegamos à exploração do homem pelo homem a partir do trabalho? Para o autor, foram a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e o surgimento das classes sociais que viabilizaram a exploração da força de trabalho dos homens.

Durante muitos séculos, houve a hegemonia da metafísica e a total repressão à dialética, no período feudal a manutenção da vida social era defendida pela classe dominante através da filosofia idealista:

A concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em "amarrar" bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente. (KONDER, 2011, p.09)

A igreja exercia um papel preponderante na manutenção e disseminação da ideologia dominante caracterizando, dessa forma, empecilho para a superação do modelo de sociedade:

No regime feudal, a vida social era estratificada, as pessoas cresciam, viviam e morriam fazendo as mesmas coisas, pertencendo à classe social em que tinham nascido; quase não aconteciam alterações significativas. A ideologia dominante - a ideologia das classes dominantes - era monopólio da Igreja, elaborada dentro dos mosteiros por padres que levavam uma vida muito parada. Por isso, a dialética foi sendo cada vez mais expulsa da filosofia. (KONDER, 2011, p.11).

O surgimento da classe burguesa e o advento do capitalismo mudam significativamente a estrutura da sociedade feudal. A burguesia como classe revolucionária, que se coloca contra o regime feudal; contra a religião e contra o sistema monárquico, utiliza-se do materialismo para garantir a superação do feudalismo. Como afirma Tonet (2013, p. 19), “uma forma de sociabilidade radicalmente nova requer uma forma essencialmente nova de produzir conhecimento”.

A naturalização das diferenças sociais é de extrema importância para a manutenção da classe burguesa, visto que esta necessita da classe trabalhadora para manter o sistema capitalista que se baseia na exploração da mão de obra assalariada dos trabalhadores.

A luta de classes nasce do choque de interesses entre as duas maiores classes do sistema capitalista, a burguesia, que detém a propriedade privada dos meios de produção e o proletariado, que é quem produz toda a riqueza, mas detém apenas a força de trabalho. As desigualdades entre as classes são primordiais para a manutenção do sistema burguês.

Em relação ao domínio da classe burguesa sobre o proletariado, podemos ver com Tonet (2013) que essa dominação se dá com a consolidação da nova realidade social, que é a realidade do sistema capitalista.

A superação da sociedade feudal pela sociedade burguesa não acabou com divisão de classes sociais, nem era pretensão dessa nova classe dominante, visto que sua manutenção depende da luta entre classes, ela “apenas pôs novas classes, novas condições de opressão, novas configurações de luta, no lugar das antigas” (MARX; ENGELS, 2005, p.46).

A visão conservadora da sociedade defende a ideia de que a exploração do homem pelo homem que mantém o sistema capitalista faz parte da essência humana, sendo estes individualistas por natureza e inviável a existência de uma sociedade sem classes. Para Marx, de acordo com Lessa e Tonet (2011, p.14), não existe “uma essência humana independente da história”, o individualismo e o

capitalismo foram construídos pelos homens através das relações sociais e podem ser superados pela sociedade comunista, pois “tal como a humanidade se fez burguesa, ela também pode se fazer comunista.” (LESSA, TONET 2011, p. 15).

De acordo com Lessa e Tonet (2011, p.55), o Estado “é o conjunto formado pelos funcionários públicos (a burocracia), a polícia, o exército e o Direito” e foi criado para manter os interesses da classe burguesa a partir da exploração dos trabalhadores. A esse respeito, Marx e Engels (2005, p.47) já diziam que o Estado “nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Portanto, podemos pensar que o Materialismo Histórico Dialético representa uma ameaça para o Estado burguês visto que “para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é “subversiva”, porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo.” (KONDER, 2011, p.81).

Sendo a burguesia e a classe trabalhadora totalmente discordante, o Estado está incapacitado de conciliar o interesse de ambas e de superar a luta de classes que mantém a dominação de uma classe sobre a outra, pois como salienta Nogueira (2017, p.50), o Estado:

Serve como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. O caráter de dominação, de exercício de poder de uns sobre outros, constitui a própria essência do Estado. Desse modo, não é possível a constituição de um poder estatal que sirva ao bem comum e que, por conseguinte, concilie os interesses das classes antagônicas sem, obrigatoriamente, oprimir uma delas.

Como teoria do conhecimento da realidade social, a Dialética é muito importante para compreender a luta de classes entre burgueses e proletários, já que a burguesia, buscando ocultar a exploração dos homens, utiliza a metafísica para a manutenção da estrutura econômica e social do sistema capitalista. A sociedade burguesa impede a compreensão da realidade social pela classe trabalhadora, limitando essa compreensão como um meio apenas de reproduzir e melhorar essa realidade, mas não superá-la, “a dialética ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora” (GADOTTI, 1995, p.37).

Marx compreende assim que o processo de produção do conhecimento é instituído pelo trabalho. Este é o mediador entre o mundo material e o mundo da

consciência. Dessa maneira, as transformações da natureza e o desenvolvimento dos meios de produção acarretados pelo trabalho são responsáveis pelo surgimento da propriedade privada, do patriarcalismo e do Estado.

De acordo com Torres (2013), todo conhecimento produzido pela sociedade capitalista busca manter a organização social vigente, dessa forma, a educação ofertada pelo Estado moderno busca uma formação intelectual mínima da classe proletária para que esta reproduza a ideologia burguesa, e uma capacitação profissional para o mercado capitalista, assim, o Estado e o capitalismo utilizam o processo escolar para atender a seus interesses.

A educação também é utilizada como meio de dominação da classe operária, a democratização do ensino fora primordial para a ascensão da classe burguesa, pois como mostra Saviani (1999, p. 44), “escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos” e assim superar o sistema feudal e instalar o sistema democrático capitalista.

Porém, com a consolidação do Estado burguês, esta classe revolucionária se torna conservadora e o processo de conscientização dos homens não é estimulado pelo Estado, que busca na verdade a massificação dos homens através do ensino tradicional pautado na pedagogia tradicional e tecnicista. Podemos concluir, diante do exposto, que a democratização do ensino escolar está ligada ao desenvolvimento econômico do sistema capitalista e ao surgimento da classe burguesa.

No Brasil, o processo de democratização do ensino vai acompanhar o desenvolvimento das estruturas econômicas seguindo o mesmo modelo europeu de desenvolvimento do sistema capitalista. Porém, essa educação institucionalizada que reproduz as relações de dominação política vai ser foco de críticas. A Educação Popular é um exemplo. Segundo Torres (2013), ela surge como questionamento do sistema educacional estatal buscando a transformação da sociedade e essa transformação ocorre por meio da utilização de alternativas metodológicas e didáticas que contribuam para a formação do pensamento crítico e emancipador.

### 1.3 A REFORMA AGRÁRIA, EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luta pela Reforma Agrária é uma realidade que concentra dois grupos opostos: de um lado, a burguesia latifundiária, que é contra os projetos de redistribuição de terras, e do outro, os movimentos sociais formados por

camponeses que lutam pelo direito a terra. Trata-se da democratização das propriedades da terra buscando garantir o acesso a todos àqueles que desejam produzir. É um processo realizado pelo Estado através da desapropriação das grandes fazendas e a sua redistribuição entre “camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral” (STEDILE, 2012, p. 658).

Essa política de acesso à terra é totalmente oposta à atividade monocultora voltada para a exportação, denominada no exterior de *agribusiness*, que ficou conhecida no Brasil como o agronegócio. O agronegócio diferenciou a agricultura capitalista da agricultura camponesa, isto é, “a atividade econômica milenar de produção dos alimentos necessários e fundamentais à existência da humanidade, e, a atividade econômica da produção de *commodities* (mercadorias) para o mercado mundial” (OLIVEIRA, 2007, p. 147).

É importante salientar que o termo *agricultura familiar*, muito utilizada atualmente pelos povos do campo, nasceu de uma concepção neoliberal, pois, de acordo com Oliveira (2007) a concepção de *agricultura camponesa*, junto com as expressões *movimentos sociais* e *reforma agrária* assustavam os latifundiários brasileiros. O projeto do latifúndio aos povos do campo era o de “integrarem-se às cadeias produtivas do agronegócio, tornarem-se empreendedores” (OLIVEIRA, 2007, p. 149).

No Brasil, a luta das ligas camponesas pela reforma agrária durante o Governo de João Goulart (1961-1964) vai ser neutralizada com a instauração do regime militar em 1964 e a Amazônia vai ser objeto de exploração por grandes empresas internacionais. O Governo Militar vai causar a desarticulação das ligas camponesas através da aprovação do Estatuto da Terra, Lei .50/64.

Oliveira (1991, p. 24) defende que a instauração de regimes militares na América Latina nada mais era que uma “resposta do imperialismo norte-americano aos movimentos “nacionalistas” e, sobretudo à tentativa de expansão da revolução cubana na América Latina”, onde a estratégia do governo dos Estados Unidos era garantir o vínculo econômico com os países latino-americanos, colocando a sua disposição todos os recursos minerais dos países capitalistas caso ocorresse a Terceira Guerra Mundial.

No tocante à luta por terras, é de suma importância destacar que durante esse período, ignorando totalmente a presença de populações indígenas,

ribeirinhas, quilombolas e posseiros na Amazônia, o Governo Militar Brasileiro criou projetos que visavam à exploração econômica e o desenvolvimento da região através, principalmente, da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, que concedia incentivos fiscais a empresas instaladas na área. Visando os recursos desses incentivos, grandes empresas e bancos nacionais e estrangeiros adquiriram enormes áreas na região, e as populações que habitavam a área foram expulsas de suas terras.

Um exemplo do empecilho imposto pelos latifundiários para a realização da reforma agrária no Brasil são os projetos do governo Médici durante os anos do Governo Militar (1964-1985). Buscando levar os homens sem-terra do Nordeste para as terras sem homens da Amazônia, o projeto de integração fazia parte de todo um projeto geopolítico e econômico, mas Oliveira (2007) mostra que as tensões sociais causadas pela concentração fundiária no Nordeste fizeram com que Médici fizesse a reforma agrária do Nordeste na Amazônia.

É importante salientar que os projetos de integração da Amazônia durante o Governo Militar sob o lema: *“integrar para não entregar”* estavam todos calcados na Doutrina de Segurança Nacional. A Amazônia e as faixas de fronteira por serem consideradas “vazias” pela sua baixa densidade demográfica despertava o medo de uma possível infiltração socialista nesse território. De acordo com Oliveira (1991, p. 31), integrar “significava abrir caminhos, criar condições para que fosse possível a exploração dos recursos naturais pelos grandes monopólios multinacionais”.

A criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e dos programas de colonização da Amazônia durante o Governo militar era totalmente estratégica. Oliveira (2007, p. 122) afirma que para a implantação dos projetos agrominerais e agropecuários, era preciso haver mão-de-obra que viabilizasse a ocupação produtiva da região. Podemos citar como exemplos o II Plano Nacional de Desenvolvimento – II PND e o Programa de Polos Agropecuários e Agro minerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA. O primeiro dá prioridade à ocupação seletiva na Amazônia, priorizando a atividade empresarial em detrimento da colonização espontânea, que não dispõe de recursos para a exploração produtiva da região (FURNIEL, 1993).

Já o POLAMAZÔNIA consistia na criação de 15 polos de desenvolvimento em áreas prioritárias destinadas principalmente à exploração mineral e à pecuária. Com a criação do Programa, a atividade extrativista passou a ser vista como um setor

atrasado, sendo substituída pela agricultura, pecuária e indústria, que ganhavam grandes estímulos através de incentivos fiscais (MAGALHÃES, 2008).

Os efeitos desses programas de exploração da Amazônia causaram grandes impactos na região afetando diretamente as populações locais, como camponeses, indígenas, ribeirinhos, pois de acordo com Furniel (1993), o desmatamento da floresta para a criação de pastos e o aumento das fazendas afetou a economia extrativista e aumentaram a concentração fundiária.

Os projetos geopolíticos do Governo Militar também causaram grandes impactos em Roraima e confirmam a ocupação seletiva da região amazônica, pois a implantação de um polo agromineral no Estado dava prioridade às grandes empresas mineradoras e de pecuária, justificando que a migração espontânea não possui recursos para o desenvolvimento da agricultura na região. Dessa forma, podemos considerar que durante a presidência de Geisel, o incentivo à vinda de migrantes para a Amazônia pretendia atingir um público específico como grandes pecuaristas e empresas mineradoras.

Desde a sua criação, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA acumulou um total de 105.803.350 hectares só na Amazônia Legal, essas terras sofreram um processo de grilagem liderado pela elite nacional, que possuía projetos voltados para a agricultura de exportação, o agronegócio tornou-se assim o modo de produção hegemônico no país (OLIVEIRA, 2007).

A implementação dos projetos militares na região Centro-Sul e na Amazônia deu início a um período de violência contra os trabalhadores sertanejos, que, de acordo com Canuto (2012), não possuíam nenhuma forma de organização e a única instituição que presenciou essa situação foi a Igreja Católica, que, diante da repressão sofrida pelos camponeses em relação ao Governo Militar, passou a apoiar e a defender os trabalhadores, incentivando-os a se organizarem em sindicatos. Assim, em 1975, foi criada a Comissão Pastoral da Terra, para dar suporte aos homens sem-terra e aos trabalhadores rurais na Amazônia, bem como em todo o País.

No final de 1970, eclodiram nas regiões Sul e Centro-Oeste vários movimentos de luta pela terra com o apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT, desse modo, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em 21 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel – PR. Conforme Oliveira (2007, p. 140), “O MST é sem dúvida alguma, o principal desses movimentos, porque, é

aquele que tem uma organização mais sólida, de caráter nacional” e apesar da repressão sofrida pelo Regime Militar, o Movimento se espalhou por todo o território brasileiro nas décadas de 1980 e 1990.

Dessa forma, com a fixação de acampamentos, os camponeses do Movimento Sem Terra passaram a se preocupar com a educação infantil e a lutar pelo direito às escolas nos assentamentos. Entretanto, os assentados foram percebendo que não bastava lutar apenas pelo acesso à escola, era preciso defender um ensino que levasse em consideração o modo de vida do homem do campo, sua cultura, suas lutas sociais que, infelizmente, não tinham espaço nos planejamentos educacionais públicos. Sobre essa questão, Caldart (2009, p.93) salienta que:

As escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, suas formas de aprender e de ensinar.

Os debates sobre a implantação de uma educação rural tiveram início do século XX, mais precisamente no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923 e buscava a criação de um sistema educacional para atender a população carente tanto da zona rural quanto da urbana com o intuito de preparar para o trabalho na agricultura.

Para Fernandes e Molina (2004, p. 37) “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. Nada mais é, conforme Ribeiro (2012), que a educação ofertada para os povos do campo nos mesmos moldes que é ofertada à população urbana, sem adequação de conteúdo ou método dentro da realidade dos povos do campo.

Podemos verificar um agravante na qualidade e ineficiência do ensino nessas escolas rurais que prestam um serviço voltado à alfabetização e a conhecimentos básicos de matemática, pois, a escola rural “não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 295). O sistema educacional está voltado para a formação de mão de obra para atender o grande capital.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. (RIBEIRO, 2010, p. 296)

Como podemos observar, a Educação Rural trabalha com a mudança nos processos produtivos através da substituição das técnicas e dos conhecimentos dos camponeses por outros que são alheios a sua realidade, perde-se assim a autonomia dos povos do campo.

Apesar dos debates em torno de uma educação para as zonas rurais terem iniciado na década de 1920, o processo de implantação de uma educação voltada especificamente para os moradores do campo no Brasil ocorreu na década de 1960, buscando atender aos anseios da elite brasileira, que não se importava com uma educação voltada para a realidade dos camponeses, mas que estava preocupada com o crescimento das favelas e buscavam conter a migração do campo para a cidade. Foram criadas nesse período as escolas rurais, porém, os métodos de ensino-aprendizagem dessas escolas não condiziam com os interesses da população campesina.

Os paradigmas da Educação do Campo e da Educação Rural são totalmente distintos. Como a Educação Rural fora criada para a população do campo, ou seja, alheia aos interesses, à organização social, à cultura do homem e mulher do campo, o seu paradigma enxerga o “campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Já a Educação do Campo, que vem sendo criada pelos próprios povos do campo, recusa essa visão. Sobre a Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004, p. 37) afirmam:

Concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendique* respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída *para* os trabalhadores rurais, *mas por eles, com eles*, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

Refletir a respeito da Educação do Campo significa, de acordo com Souza e Beltrame (2010, p. 86), “evidenciar as práticas de sujeitos coletivos que educam e são educados cotidianamente num contexto complexo de relações econômicas sociais e políticas”.

De acordo com as autoras, o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo – ENPEC, realizado na universidade de Brasília no ano de 2008, mostrou que em uma década do movimento houve avanços no entendimento dos sentidos dessa educação específica para os povos camponeses, sentidos que mostram que muito além de um espaço de escolarização, a Educação do Campo busca a transformação da realidade social dos povos do campo dentro da estrutura do sistema capitalista de produção e da luta de classes:

Como luta social e emancipação humana; como espaço de transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo; como espaço de resistência aos processos de exclusão dos sujeitos do campo, entre outros. Porém todos esses caminhos apontam na direção de um processo de emancipação da classe trabalhadora, buscando a formação de sujeitos críticos da sociedade. (Souza; Beltrame 2010, p. 86).

O período também fora marcado pelo movimento de Educação Popular que lutava para garantir as camadas populares o direito à participação política e uma pedagogia condizente com os interesses e à cultura nacional. Porém, com a instalação do Governo Militar em 1964, esse movimento sofreu grande repressão. Mas na década de 1980 representou grandes vitórias ao movimento de educação popular, período em que a comunidade camponesa, representada pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, movimentos que lutam pela reforma agrária e pelo reconhecimento de uma identidade do campo, passaram a lutar também por uma educação que levasse em consideração o seu modo de vida (SECAD, 2007).

A Educação Básica do Campo, como era chamada inicialmente, obteve grandes conquistas na década de 1990, exemplo disso foi a criação do Curso de Magistério organizado pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que tinha como objetivo formar professores de assentamentos e promover cursos de formação no Rio Grande do Sul, em Mato Grosso, em Sergipe, no Espírito Santo e no Pará. Desde então, o MST obteve

grandes avanços no tocante ao desenvolvimento de uma educação voltada para o campo em todo o país.

Toda mudança na política educacional brasileira que beneficie a população do campo, população carente, discriminada, partem da pressão de grupos sociais. A Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo é exemplo disso, tendo sido implementada sob forte luta dos movimentos sociais. É importante salientar que “a educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável” (OLIVEIRA, 2007, p. 19)

É frequente ouvir questionamentos a respeito da complementação “do campo” quando se fala em escolas para atender os trabalhadores rurais, pois entende-se que o termo escola do campo contrapõe a escola unitária. Porém, de acordo com Caldart (2010, p. 113), é preciso compreender que “a crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo”, mas sim o direito de todos os sujeitos, sejam estes do campo ou não de frequentarem a escola no lugar em que vivem, de serem respeitados e de terem acesso a uma educação que leve em consideração as particularidades de cada lugar.

## **2. ENSINO AGRÍCOLA, POLÍTICA DE ASSENTAMENTO, E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA**

Neste capítulo, a partir dos embates que envolvem a questão agrária entre a classe dominante, que representa o agronegócio, e a classe trabalhadora camponesa, que representa a agricultura familiar, procuramos mostrar as contradições entre as duas classes, além de fazer uma análise do processo de criação das escolas agrotécnicas e de uma educação voltada para a realidade das populações do campo. Por último, mostramos como se configura a política de assentamentos rurais em Roraima, dando ênfase a criação do projeto de assentamento Nova Amazônia – PANA, e o histórico da Educação do Campo no estado.

### **2.1 DO ENSINO AGRÍCOLA ÀS DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO**

A organização de um sistema voltado para a formação agrícola no Brasil tem início nos primeiros anos do século XX. Em 20 de novembro de 1910, o Decreto nº 8.319, regulamenta e estrutura quatro categorias, do ensino agrícola, são elas: “Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola” (SOBRAL, 2009, p. 82).

A regulamentação desse sistema de ensino só vai ocorrer em 1946 com o Decreto-Lei nº 9.613, “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, mas a década de 1960 que vai marcar a expansão desse sistema de nível técnico quando o MEC assume o ensino agrícola através da Diretoria de Ensino Agrícola – DEA e passa a implantar e expandir as escolas-fazenda em toda a rede federal de ensino agrícola do país.

Em de 1973, quando o Brasil já está vivenciando a “Revolução Verde” que é a modernização do campo baseada na utilização de máquinas, insumos, defensivos agrícolas e técnicas produtivas que proporcionaram o aumento da produção agrícola, é criada a COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, cuja finalidade é conceder assistência técnica e financeira aos estabelecimentos do MEC especializados.

É importante frisar que até então, os movimentos camponeses estavam excluídos das políticas de ensino agrícola, e sofrendo represarias do governo militar

brasileiro. Isso porque a Revolução Verde iniciada no pós-Segunda Guerra Mundial estava voltada a atender os interesses dos grandes produtores. Totalmente contra a agricultura camponesa, pregava a substituição do sistema agrícola tradicional de produção, como coloca Pereira (2012, p. 688).

Os sistemas diversificados rotacionais foram substituídos por sistemas especializados em monoculturas, baseados no pacote tecnológico da Revolução Verde, em insumos industriais (adubos químicos, agrotóxicos, motores à combustão interna, variedades de plantas e animais de laboratório considerados de alto potencial produtivo), no conhecimento técnico-científico, nas grandes extensões de terra (latifúndios) e na irrigação.

O aumento da produção causado pela Revolução Verde vai ocasionar também a “redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão” (SOBRAL, 2009, p. 87).

Em 1979, o Decreto nº 83.935, de 4 de setembro, passa a denominar as escolas agrícolas de escolas agrotécnicas federais e em 12 de abril de 1990, o ensino agrotécnico passa a ser subordinado à SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica que posteriormente passa a se chamar SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

A década de 1990 vai ser marcada pela coexistência de diferentes projetos de estruturação do ensino médio e também profissional até a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Somente em 1996, quando é estabelecida a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB vai estar especificado no seu artigo 28, a oferta de educação básica para a população rural:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

Após 5 anos, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam

um importante avanço para a Educação do Campo, pois destacam que a formação dos professores do campo deve ser diferenciada e que a metodologia usada em sala de aula deve ser adequada à realidade dos alunos.

Segundo a Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, a identidade da Escola do Campo deve ser definida pelas questões inerentes a sua realidade. Assim, o campo abrange diversos espaços e inclui diversos sujeitos. Desse modo, reconhecer o seu caráter heterogêneo é fundamental para o fortalecimento de uma Educação do Campo que atenda às especificidades de sua população.

As Diretrizes Operacionais visam à adequação do “projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais” (Artigo 2º/Resolução CNE/CEB 1). Para a efetivação dessa adequação, vários princípios e procedimentos foram articulados e apresentados no documento em questão, tais como: o planejamento de estudos direcionados para o mundo do trabalho; a contemplação da diversidade do campo; a flexibilização do calendário escolar; a participação da comunidade do campo na vida escolar; a gestão democrática; a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, dentre outros.

Apesar de todas as conquistas, de acordo com o panorama da Educação do Campo, o desempenho dos alunos nas escolas das zonas rurais é insatisfatório e está relacionado aos fatores socioeconômicos, isso porque se observou que quando as condições sociais e econômicas da zona rural se igualam às condições urbanas, o desempenho dos alunos das escolas rurais também se iguala, às vezes até se torna superior ao desempenho dos alunos da zona urbana. Porém, se levarmos em consideração que o desempenho da zona urbana também é insatisfatório, como mostra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a educação do campo também é precária (INEP, 2007).

Além das condições socioeconômicas, os problemas que afetam a Educação do Campo no Brasil vão desde a infraestrutura e a falta de tecnologia até a qualificação dos professores, que além “dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.” (INEP, 2007, p. 33).

Como podemos visualizar, ainda existem diversos desafios a serem superados pela Educação do Campo, como por exemplo, o cumprimento por parte do poder público de boa parte da legislação específica para a educação campesina,

pois, infelizmente, muitos dos princípios apresentados nas Diretrizes Operacionais não fazem parte da realidade da população, que precisa de um processo educacional voltado para as suas peculiaridades, a construção de mais escolas nos espaços rurais e o incentivo à formação docente.

## 2.2 A POLÍTICA DE ASSENTAMENTOS EM RORAIMA: O PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA - PANA

O processo de colonização da região da Amazônia teve grande destaque durante o período militar brasileiro entre as décadas de 1960 e meados de 1980. Através de projetos de colonização e de aberturas de rodovias, o governo buscava garantir a ocupação dos espaços ditos vazios. A chamada Integração Nacional foi o tema mais debatido durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), e para os estrategistas militares a “integração e ocupação, eram indissociáveis” (RIBEIRO, 2005, p. 232).

Buscando deslocar a fronteira agrícola para a Amazônia e redirecionar a migração nordestina que enchia os centros urbanos do Sudeste, evitando assim esse deslocamento para áreas metropolitanas do país que já eram superpovoadas, e garantir a ocupação, o governo cria em 1970 o Programa de Integração Nacional – PIN.

Dentre as propostas do Plano estavam a construção de 15 mil Km de rodovias na Amazônia que iria possibilitar o alcance das demais metas. São elas:

Deslocar a fronteira econômica, e, notadamente, a fronteira agrícola, para as margens do rio Amazonas [...];  
 Integrar a estratégia de ocupação econômica da Amazônia e a estratégia de desenvolvimento do Nordeste [...];  
 Criar as condições para a incorporação à economia de mercado [...] de amplas faixas de população antes dissolvidas na economia de subsistência [...];  
 Estabelecer as bases para a efetiva transformação da agricultura da região semiárida do Nordeste;  
 Reorientar as emigrações de mão-de-obra do Nordeste, em direção aos vales úmidos da própria região e à nova fronteira agrícola; [...] (Lei Nº1106/1970).

A redução da autonomia dos Estados da região amazônica sobre seus territórios foi outra medida tomada pelo governo militar que, através de um decreto

federalizou terras na faixa de 100 quilômetros de cada lado ao longo das rodovias federais construídas, em construção ou ainda “projetadas”. (RIBEIRO, 2005).

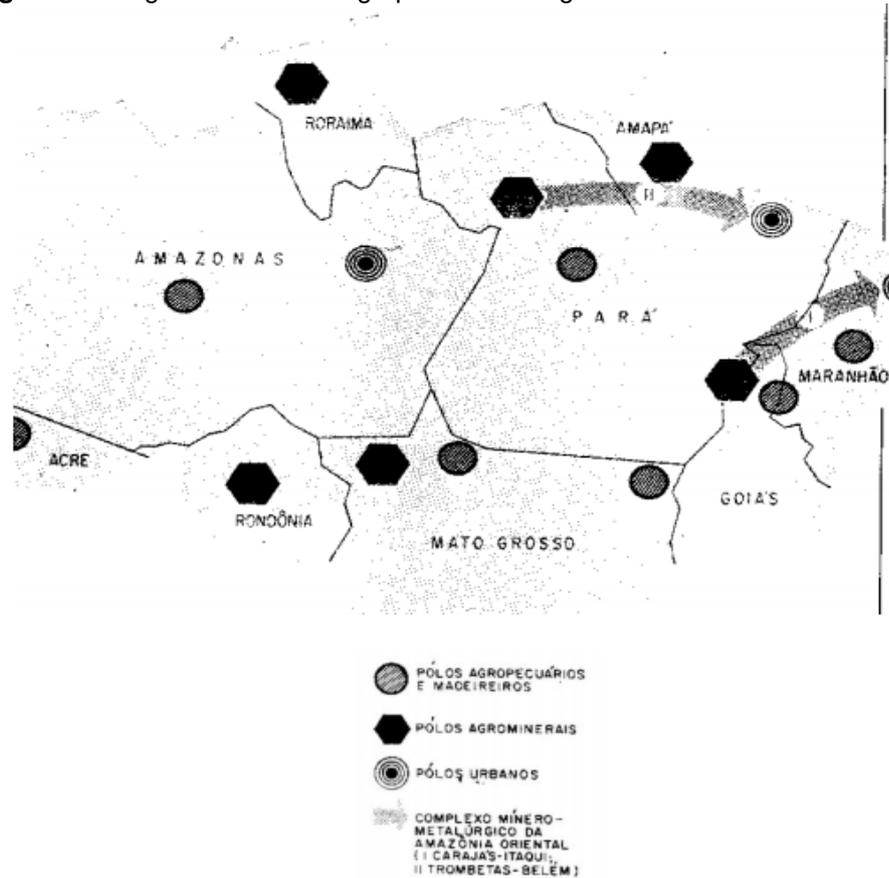
A tarefa de ocupação dessas terras ficou a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas as chamadas agrovilas criadas pelo instituto, e compostas por pequenas propriedades, acabaram fracassando por diversos motivos, dentre os quais se destacam a baixa fertilidade do solo que requeria uma adubação de alto custo a cada três anos de plantio, a falta de assistência ao imigrante e a dificuldade de armazenagem e escoamento da produção.

Em 1975, no governo militar de Ernesto Geisel (1974-1979) foi elaborado o II Plano Nacional de Desenvolvimento e dentro deste foi formulado o II PDA – Plano de Desenvolvimento da Amazônia que continuou dando ênfase à integração nacional. Porém, o II PND passa a dar prioridade a ocupação seletiva na Amazônia priorizando a atividade empresarial em detrimento da colonização espontânea.

Buscando alcançar essa ocupação produtiva da região amazônica foi criado o Programa de Polos Agropecuários e Agro minerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA que consistia na criação de 15 polos de desenvolvimento em áreas prioritárias destinadas principalmente a exploração mineral e a pecuária.

No território de Roraima foi criado um polo agromineral (Figura 1) e, levantamentos realizados pelo projeto RADAM – Radar da Amazônia, criado em 1970 com o intuito de coletar de dados sobre recursos minerais, solos, vegetação da região amazônica, comprovaram a existência em Roraima de “urânio, tório, cobalto, molibdênio, titânio, tantalita, columbita, diamante e ouro” (OLIVEIRA, 1990, p. 40).

**Figura 1** - Programa de Polos Agropecuários e Agro Minerais na Amazônia- 1974



Fonte: Folha de São Paulo, 26/09/1974, p. 4.

A abertura de rodovias estratégicas na Amazônia iria garantir a ocupação dos espaços ditos vazios através de projetos de colonização que integrariam a região ao país alcançando seu desenvolvimento econômico. No território de Roraima foram abertas a BR-174 que liga a capital Boa Vista ao Amazonas e a BR-210 – Perimetral Norte que tinha seu traçado partindo do então Território Federal do Amapá até o Amazonas, para isso, atravessaria uma pequena parte do Estado do Pará e o Território Federal de Roraima.

Sobre a criação de projetos de colonização no sul do território de Roraima durante o período de abertura da Perimetral Norte, o governador da época, Ramos Pereira (1974-1979) não tinha interesse, pois era totalmente contra a migração familiar, por esse motivo, as vilas, que surgiram espontaneamente não possuíam infraestrutura. Ramos Pereira defendia a implantação de um polo mineral e outro de pecuária para a exploração econômica.

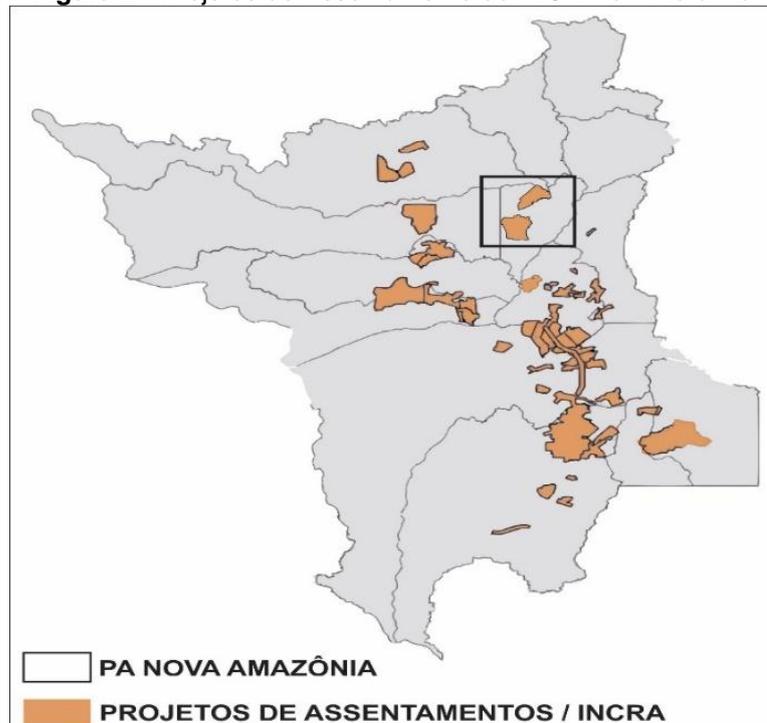
Segundo Barros (1995), o INCRA também estava ausente da região, só vindo a atuar na área em 1982, com o Projeto de Assentamento Rápido Jauaperi (PAR

Jauaperi). A política de incentivo a migração vai ganhar destaque com o sucessor de Ramos Pereira, o brigadeiro da Aeronáutica Ottomar de Sousa Pinto que governou o território entre os anos de 1979 até 1983.

A base dos projetos de maior expressão foi montada nas regiões centro-oeste e leste do Território, com a Colônia do Alto Alegre e os programas de Assentamento Rápido (PAR) Apiaú e Baraúna, estes por estarem próximos a capital Boa Vista e, ao sul, com o PAR- Jauaperi e os Programas de Assentamento Dirigido (PAD) Anauá e Jatapú, ao longo das BR – 174/210. A partir destes núcleos, várias pequenas vilas agrícolas foram se formando, como São João da Baliza, São Luis do Anauá e Rorainópolis (Vila do INCRA). (BARBOSA, 1993, p. 177).

De acordo com o Relatório do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Regional Roraima (SR/25), o estado de Roraima possui atualmente 67 projetos de assentamentos. Com uma área equivalente a 1.442.597,48 de hectares, os assentamentos possuíam 16.566 famílias assentadas até a data de dezembro de 2017. (INCRA. 2019).

**Figura 2 - Projetos de Assentamento do INCRA em Roraima**



Fonte: INCRA (2010) adaptado pela autora (2020)

Conforme Leite (2012), o termo assentamento rural surgiu na década de 1960 em alusão a programas agrários desenvolvidos na América Latina se referindo ao

deslocamento de famílias constituídas por trabalhadores rurais a imóveis rurais. Já os assentamentos rurais são “um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário.” (INCRA, 2019). Estas unidades são entregues a trabalhadores rurais que não possuem condições para adquirir um imóvel rural, para que então explorem a terra em benefício próprio, utilizando a mão de obra familiar.

A política de assentamentos rurais em Roraima é realizada pelo INCRA, que tem a competência de “coordenar e executar na sua área de atuação as atividades relacionadas ao planejamento, programação, orçamento, informática, modernização administrativa e garantir a manutenção fidedigna da instituição” (INCRA SR/25-RR).

Fica a cargo do INCRA:

Divisão de Obtenção de Terras e Implantação de Projetos de Assentamento com sua atuação no processo de seleção e homologação de famílias para o Programa da Reforma Agrária;  
 Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento que aglutina as políticas públicas para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos e garante acesso aos créditos, bem como os serviços básicos de infraestrutura;  
 Divisão Administrativa que gerencia os recursos humanos e apoia as demais divisões e uma Unidade Avançada, que fica localizada no município de Rorainópolis.

O Projeto de Assentamento Nova Amazônia – PANA surgiu da compra de três fazendas (Murupu, Truaru e Cauamé) pelo Banco Bamerindus e posteriormente do repasse dessas propriedades ao INCRA, que destinou a área à realização de programas de assentamentos da Reforma Agrária. Estando duas propriedades situadas a esquerda do rio branco, que é o caso das fazendas Murupú e Cauamé a 30 km de Boa vista e uma, a fazenda Truarú a direita do mesmo rio distante 45 km da capital. As duas áreas juntas possuem capacidade de assentamento para 800 famílias.

Único projeto de assentamento na zona rural da capital, composto por cinco polos, o assentamento está dividido em dois: o P. A Nova Amazônia com capacidade para 570 famílias, possui atualmente 542, e Nova Amazônia I, com 430 lotes, dos quais 394 estão ocupados, de acordo com os dados da Superintendência Regional Roraima - SR 25 do INCRA. (INCRA, 2017).

Houve uma redução do número de famílias assentadas entre os anos de 2013 e 2017, pois de acordo com informações do site do INCRA no ano de 2013 o P.A

Nova Amazônia contava com 567 famílias assentadas e o P.A Nova Amazônia I com 427. Comparados ao ano de 2017, 58 famílias abandonaram as propriedades.

Além dos assentamentos, o INCRA garante também, ou tem o dever de garantir, assistência técnica, crédito e infraestrutura aos assentados que pagam por todos esses benefícios. Quanto ao monitoramento e ao controle ambiental dos assentamentos, a superintendência regional de Roraima afirma que “não possui estrutura física, financeira e humana apropriada” (INCRA SR/25. 2017).

### 2.3 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA

A ausência de uma política pública específica para a educação dos assentados fez com que em julho de 1997 o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, junto com o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), realizassem o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, com apoiados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e da CNBB foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA com o objetivo de “fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais” (BRASIL, 2016).

De acordo com Silva (2015), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi o precursor do desenvolvimento da Educação do Campo no Estado de Roraima. Aprovado em 1998, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em parceria com as escolas e com os movimentos sociais e administrado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Programa apoia projetos educacionais que visam à utilização de metodologias que busquem o desenvolvimento cultural e econômico dos assentamentos e foi implantado no estado no ano de 2001 e, de acordo com o manual de operações, o programa tem como público-alvo “jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos” (BRASIL, 2004, p. 17), além de trabalhadores acampados e cadastrados pelo INCRA, que tinham o direito de participarem do programa na

modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de alfabetização e ensino fundamental.

É importante frisar que a criação do PRONERA pelo presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreu por grande pressão dos movimentos sociais do homem do campo. A repercussão do “massacre do Eldorado do Carajás” ocorrido no Pará, no qual 19 trabalhadores do campo integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que marchavam até Belém para exigir a desapropriação de uma propriedade rural foram mortos pela polícia numa tentativa de desobstruir a rodovia PA-150, impactou negativamente a imagem do Brasil. Assim, o presidente passou a ouvir as reivindicações dos homens do campo ligadas à reforma agrária, à saúde e à educação.

A partir do PRONERA (INCRA, 2016),

Jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

A implantação do PRONERA em Roraima tem início com uma assessora do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Dilma Lindalva Pereira da Costa, que soube da existência do programa e decidiu implantá-lo no Estado após conversar com moradores dos projetos de Assentamentos do INCRA e obter a aceitação unânime dos trabalhadores rurais.

De acordo com Ximenes (2016), uma característica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Roraima é a ausência de movimentos sociais ligados à luta pela terra no estado, pois tais movimentos ainda estavam em fase de criação, existindo apenas sindicatos e associações rurais não regulamentados, e isso os impossibilitava de participarem da implantação do programa. Ficou a cargo do INCRA a criação da Central dos Assentados de Roraima (CAR-RR) formada por integrantes de sindicatos rurais para dar apoio à implantação do PRONERA.

O autor ainda menciona o fato de que a única instituição de ensino a se interessar pela execução do PRONERA foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, que conhecia a situação do homem do campo em Roraima, o qual não sabia ler, nem escrever. Dessa maneira, a Instituição viu que era necessário

alfabetizar os moradores do campo. Assim, o programa iniciou com 40 turmas e com um total de 800 alunos matriculados, grande maioria na região sul do Estado, onde possuía maior número de assentamentos do INCRA.

É importante esclarecer que foi apenas com o rápido crescimento demográfico das vilas que surgiu uma preocupação quanto à regularização das posses destes migrantes e só em 1979, com o início do Governo de Ottomar de Souza Pinto, que a migração passa a ser incentivada e foram abertas vicinais na região. O INCRA só veio atuar na região a partir de 1982, com o Projeto de Assentamento Rápido Jauaperi – PAR Jauaperi, que visava oferecer propriedade a 500 famílias, mas este projeto visava apenas à regularização das terras, pois de acordo com Santos (2013), as famílias já estavam assentadas na área produzindo alimentos e explorando madeira.

Os critérios para seleção de professores para atuarem no programa eram possuir o segundo grau e residir na região, porém, o nível de escolaridade da grande maioria dos monitores era apenas o primeiro grau. A capacitação desses monitores fora realizada pelo corpo docente da Universidade Federal de Roraima – UFRR, que posteriormente abandonou o programa, justificando que não tinha competência para elaborar os certificados dos alunos na modalidade alfabetização, que era o foco do PRONERA no Estado.

Outro problema fora as condições precárias das salas de aula, pois a falta de energia elétrica dificultava a aprendizagem, como a maioria dos alunos possuíam acima de 45 anos, não conseguiam enxergar o que estava escrito no quadro e nos livros. Houve uma evasão de cerca de 40 % dos alunos, mas esse problema foi sanado com a disponibilização de consultas oftalmológicas e óculos pelo SENAR nos próprios assentamentos e os alunos puderam retornar às aulas e dos 800 alunos, 756 concluíram o ano letivo com uma evasão de apenas 16,6%, causada pelo abandono do lote pelo morador ou por problemas de saúde. (XIMENES, 2016).

Após a conclusão do programa de alfabetização, a coordenação local do PRONERA buscou estabelecer parcerias com as universidades públicas visando à formação de profissionais qualificados para atuarem nas escolas do campo em Roraima, pois além de projetos na área de alfabetização, ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o PRONERA também oferta o ensino superior e a pós-graduação. Em parceria com a

Universidade Estadual do Amazonas – UEA foi ofertada 100 vagas para o curso superior, priorizando os professores que já atuavam no programa de alfabetização.

O PRONERA trouxe grandes conquistas para os moradores do campo do estado de Roraima, apesar de ser inserido em condições precárias, como as péssimas condições das estradas, que no período chuvoso ficam intrafegáveis e a falta de estrutura adequada das salas de aula.

A escola possui um papel social e político, pois é através da educação que podemos transformar a sociedade e, para que isso ocorra, é preciso que os alunos assim como os professores se vejam como sujeitos políticos atuantes. A prática educativa deve assim possibilitar a tomada de consciência por parte dos alunos e isso vai depender da relação entre o conteúdo e os procedimentos didáticos utilizados.

Mesmo com todas essas conquistas, ainda existem diversos obstáculos a serem superados pela Educação do Campo no Estado, como por exemplo, o cumprimento por parte do poder público de boa parte da legislação específica para a educação campesina.

### 3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, traçamos o percurso metodológico da pesquisa: tipo de pesquisa, abordagem, campo da pesquisa, sujeitos e descrevemos as características da instituição de ensino pesquisada desde sua implantação no início da década de 1980, quando atendia filhos de trabalhadores rurais, até os tempos atuais, momento em que se ampliou o atendimento, englobando também alunos da zona urbana de Boa Vista, além de traçarmos o perfil atual dos alunos atendidos pela EAgro.

Em relação aos aspectos metodológicos, Barros e Lehfeld (2007, p. 53) explicam que é na metodologia que o pesquisador irá “selecionar as principais estratégias para a efetivação e execução do projeto de pesquisa”. Sendo assim, a metodologia foi definida buscando responder a seguinte questão: Como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro com as comunidades camponesas por ela atendidas, visto que a instituição está localizada dentro do Projeto de Assentamento Nova Amazônia?

Esta pesquisa está pautada no método dialético de compreensão da realidade social, que é totalmente diferente dos demais métodos “utilizados pelas ciências concretas, pois este oferece uma chave para compreender não uma determinada esfera da realidade, mas todos os sectores sem exceção da natureza, sociedade e pensamento, para compreender o mundo em geral” (AFANASSIÉV, 1968, p. 13).

A análise do Projeto Pedagógico do Curso, do regimento interno e das demais etapas da pesquisa possibilitou compreender se e de que forma a instituição contribui para a educação do campo no Estado e qual a relação entre a Escola e as comunidades assentadas atendidas por ela.

#### 3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa se pauta no método dialético, onde buscamos compreender o movimento histórico da educação dos trabalhadores do campo em Roraima, das condições materiais dada, da luta, dos conflitos, transformações e das contradições do objeto pesquisado. Especificamente buscamos compreender a relação entre a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro e a comunidade camponesa ao seu entorno, levando em consideração que a Instituição está localizada dentro do Projeto de Assentamento Nova Amazônia e oferta o ensino

médio técnico em agropecuária a alunos do assentamento, da zona urbana de Boa Vista e de outros municípios.

Partindo da afirmação de Afanassiév (1968, p. 13) de que “a dialética serve as forças sociais progressistas na sua luta contra os regimes sociais obsoletos e contra as forças de classes reacionárias”, consideramos que o método dialético é o que melhor permite compreender o processo de luta pela educação para os povos do campo no Brasil, que é representada pelos movimentos sociais de luta pela terra onde sua cultura, organização social e visão de mundo, são completamente contrárias à cultura, à organização social e à visão de mundo da classe hegemônica burguesa, que detém o controle do Estado.

No tocante aos procedimentos e etapas, a metodologia adotou categorias dos paradigmas quantitativos e qualitativos, que desenvolvidos no século XIX, tornaram-se hegemônicos nas pesquisas em ciências sociais e educação a partir da década de 1980.

Tonet (2013, p. 09), a respeito do método científico, mostra que tal método preza pela manutenção da estrutura social em vigor, que deve ser aperfeiçoada, mas, jamais superada:

[...] esta concepção de método científico vai de par, de modo geral, com a ideia de que a sociedade moderna ou, até aquela que é chamada de pós-moderna, é a forma definitiva da sociabilidade. Não, evidentemente, no sentido de uma completa estagnação, mas no sentido de que, mesmo estando sempre aberta ao aperfeiçoamento, não ultrapassaria nunca os seus pressupostos fundamentais. Deste modo, não faria sentido pensar qualquer nova forma de sociabilidade, mas apenas buscar a constante melhoria desta.

No que trata a abordagem quantitativa, esta, prioriza o objeto, já a abordagem qualitativa prioriza o sujeito, mas esse dualismo entre ambas é superado pelo método dialético, que segundo Gil (2008), é o método que possibilita a interpretação da realidade social, pois defende que a análise dos fatos sociais deve englobar o campo político, cultural e econômico, que são determinantes para as relações entre os homens.

Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008, p. 14).

Como podemos perceber, as abordagens quantitativas e qualitativas carregam uma visão de mundo que diferem totalmente do método dialético, mas não impossibilitam de serem usadas na pesquisa dialética.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a pesquisa são de extrema importância para a obtenção de informações e construção do trabalho final. Dessa forma, foram utilizados: o estudo de campo, a pesquisa bibliográfica e documental, e a aplicação de questionários. Os livros são as fontes bibliográficas mais comuns, porém “existem muitas outras fontes de interesse para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo” (GIL, 2008, p. 61).

Além das contribuições dos diversos autores a respeito do tema pesquisado, foi feita também uma pesquisa documental que parte da análise de fontes primárias realizada pelo pesquisador, análise essa definida “de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51).

Para a análise documental, utilizamos os documentos apresentados abaixo:

- ✓ Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da EAgro;
- ✓ Regimento interno da EAgro;
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/1996);
- ✓ As Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo (CNE/CEB/2002)

Deste modo, utilizamos uma pesquisa quali-quantitativa. Numa primeira etapa realizamos as pesquisas de cunho bibliográficas nas Bibliotecas da Universidade Federal de Roraima (UFRR), da Universidade Estadual de Roraima – UERR e na Biblioteca Pública do Estado, para obter um levantamento a respeito da Educação do Campo no País e na região norte. Também analisamos o Projeto Pedagógico do curso técnico em agropecuária da EAgro, o regimento da instituição, e dados do IBGE que mostram os indicadores educacionais das comunidades camponesas e da agricultura familiar.

Esses documentos nos ajudaram a obter dados sócio históricos e educacionais da EAgro, desde instalação, da incidência de movimentos populares agrários em Roraima, da implantação da educação para os povos camponeses, da análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da Escola. A

partir deles, elaboramos os instrumentos de coleta de dados, onde utilizamos para tanto questionários com professores e alunos da instituição (apêndices) para que pudéssemos compreender se a EAgro possui um currículo voltado para atender especificamente os povos do campo.

### 3.2 A COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIOS E ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO

No que tange ao paradigma quantitativo, foram aplicados questionários aos alunos do curso Técnico em Agropecuária em quaisquer que fossem a modalidade de ensino cursada e aos professores da instituição. A pesquisa também contou com a colaboração de um coordenador da instituição que respondeu a alguns questionamentos que surgiram no decorrer da análise dos dados.

Essas coletas de dados ocorreram no fim do último semestre de 2019 e no início do primeiro semestre de 2020 dentro do ambiente escolar. As abordagens aos alunos foram acompanhadas por uma professora da instituição. Os discentes oriundos de zonas rurais do estado foram informados a respeito da pesquisa e convidados a responderem aos questionários. Estando de acordo foram disponibilizadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices) aos alunos maiores de 18 anos e duas vias do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos menores de idade. Apenas após a assinatura dos termos os alunos tiveram acesso aos questionários. A abordagem aos professores ocorreu de forma individual, também dentro do espaço escolar e seguiu o mesmo procedimento de assinatura do Termo de Consentimento.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários. A amostra inicial da pesquisa foi de trabalhar com 50 participantes, sendo 40 alunos e 10 professores. Todavia, enfrentamos a dificuldade de encontrar alunos oriundos da zona rural por causa da predominância de alunos da zona urbana na instituição. Mas conseguimos contatar 34 alunos. Sendo assim, a amostra contém 44 questionários, sendo 10 de professores e de 34 alunos.

Os questionários, tanto dos professores quanto dos alunos, foram divididos em duas partes, a primeira questão teve o intuito de traçar o perfil dos participantes. Da questão 7 até a questão 14, no questionário dos professores, as perguntas

tratavam do tema específico da pesquisa, buscando compreender a relação entre a escola e a comunidade em seu entorno e a proposta pedagógica da instituição. Do mesmo modo as questões de 4 até 13 nos questionários dos alunos.

Como se tratava de um questionário semiaberto, os participantes tiveram a liberdade de discorrer sobre o que lhes foi perguntado, desse modo, algumas respostas foram transcritas e, assegurando o sigilo das informações foram identificados por números (professor 1, professor 2, aluno 1).

Os resultados estão exibidos em gráficos em formato de pizza para a melhor visualização.

**Quadro 1** - Amostra da pesquisa

<b>AMOSTRA</b>	Alunos (as)	Professores (as)	Quantidade
Questionários	34	10	44

A análise dos dados coletados na aplicação dos questionários juntamente com a análise do Projeto Político do curso Técnico em Agropecuária e o estudo de campo pautado na observação teve o intuito de compreender se a proposta pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária da Instituição pauta-se na Educação do Campo e como se dá a relação da EAgro com a comunidade camponesa em seu entorno.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados coletados em todas as etapas da pesquisa “tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação” (GIL, 2008, p. 156).

Como o problema proposto busca compreender a relação entre a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro e os camponeses do Projeto de Assentamento Nova Amazônia – P.A.N.A, onde localiza-se a instituição de ensino, foi instituído como instrumento de coleta de dados a análise do projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária e do regimento interno, e a aplicação de questionários aos alunos e professores. A pesquisa possibilitou compreender se o ensino ofertado pela instituição se pauta numa educação voltada para os povos do campo.

Dessa forma, no que diz respeito aos questionários aplicados a alunos e professores, foram estabelecidas categorias de análise de conteúdo referente às questões abertas que oferecem respostas variadas, essas categorias apresentam classificações favoráveis, desfavoráveis e neutras em relação às respostas obtidas possibilitando assim a análise estatística dos dados. Para a análise das respostas fechadas foi utilizado o processo de codificação “pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados” (GIL, 2008, p. 158).

Após a análise dos dados foi realizada a interpretação dos mesmos. Segundo Gil (2007) a interpretação é o ponto crucial da pesquisa, pois é o que une os dados obtidos a todo o conhecimento teórico a respeito do conteúdo pesquisado.

Nesse caso, a interpretação dos dados seguiu o método dialético de interpretação da realidade onde a sociedade está em constante transformação que só ocorrem pela coexistência de grupos opostos. Partimos então de uma abordagem contra hegemônica do sistema educacional. Essa abordagem é a Educação do Campo, que busca a emancipação dos povos do campo através da contestação do sistema educacional defendido pelo agronegócio que contrapõe a agricultura familiar.

Nos tópicos a seguir, apresentamos a coleção dos dados obtidos na pesquisa de campo.

### 3.4 CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – EAGRO

O campo da pesquisa teve como lócus a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. Criada em 1982 pelo Governador do Ex-território Federal, Ottomar de Souza Pinto, a escola tinha a finalidade de atender as comunidades rurais por meio da formação dos filhos de agricultores em Técnicos Agrícolas.

É importante compreender que esse período da história de Roraima, início da década de 1980, é marcada pela política migratória incentivada pelo então governador do Ex-território, que visando a ocupação, o desenvolvimento econômico do território e o fortalecimento de sua base política, proferiu no seu discurso de posse em 1979 “[...] que venham, sem demora, nossos irmãos do centro-sul e do Nordeste! Que tragam seus instrumentos de trabalho e seu vigor produtivo, extraordinários fermentos, que farão crescer e crescer muito o bolo de nossa economia [...]” (SANTOS, 2004, p.142).

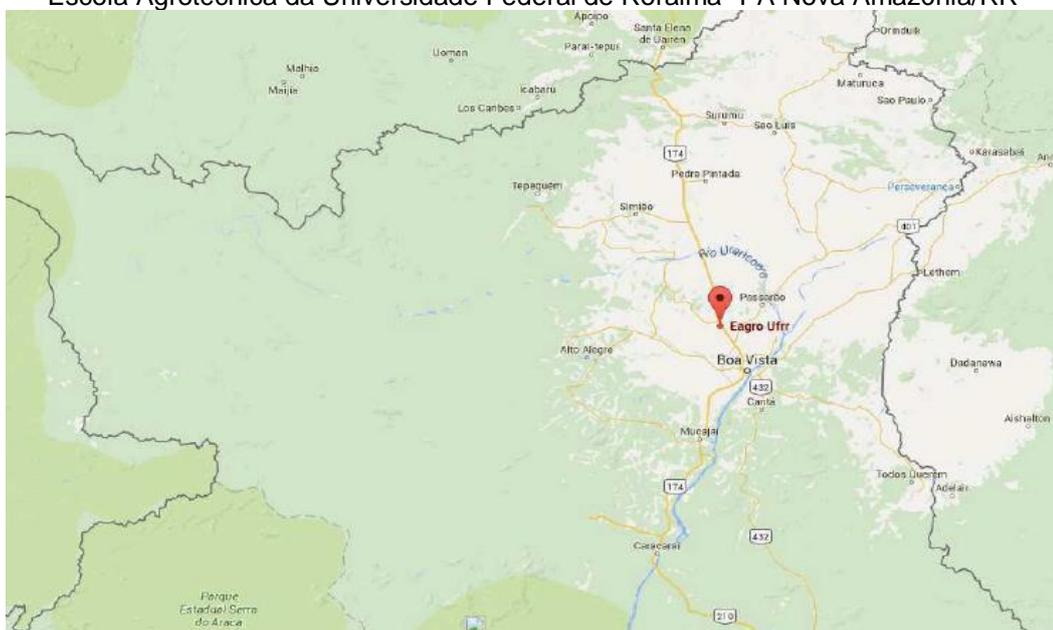
A escola Agrotécnica buscava a conciliação entre educação e trabalho, por esse motivo adotava dois regimes de matrículas: o semi-internato, onde as aulas ocorriam em tempo integral e o internato que era reservado aos alunos oriundos de outras localidades do estado.

Em 25 de maio de 1993, o então governador do estado, regulamentou a Lei Estadual de nº40 que doava integralmente a Escola Agrotécnica para a Universidade Federal de Roraima que passou a se chamar escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima- EAgro/UFRR. Vinculada ao Centro de Ciências Agrárias – CCA a EAgro passou a exercer suas atividades voltada para o ensino técnico profissionalizante, no Campus do Cauamé, nas margens da BR-174 no distrito de Monte Cristo.

A escola passou por um período sem atividades até que em 2005, com a parceria firmada com o Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, a instituição passou a ofertar o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia.

No fim de 2008 com o fim do projeto, a escola voltou a inatividade, mas um novo projeto em parceria com o INCRA e um convênio com o Governo do Estado de Roraima fez com que a instituição retomasse as atividades em 2009, agora localizada na área do projeto de assentamento do INCRA na zona rural de Boa Vista no Km 37 da BR- 174.

**Figura 3 - Localização da Área de Estudo**  
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima- PA Nova Amazônia/RR



Fonte: UFRR/EAGRO

Atualmente a instituição oferta o curso Técnico em Agropecuária e o Tecnólogo em Agroecologia à população do Projeto de Assentamento Nova Amazônia, principalmente da região do Passarão, Truarú e Murupu, a alunos da capital Boa Vista e de outros municípios e possui atualmente 277 alunos matriculados no curso técnico em agropecuária.

Respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNE/CEB Nº 6/2012), a EAgro oferta Curso Técnico em Agropecuária em três formas de ensino: integrado, concomitante e subsequente.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio<sup>1</sup> regular funciona em regime de tempo integral, já a modalidade PROEJA conta com turmas apenas no turno vespertino, e na modalidade Subsequente<sup>2</sup> possui turmas pela manhã ou tarde.

O artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio determina ainda que esses cursos devem respeitar as modalidades de ensino estabelecidas pelas diretrizes nacionais:

Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

O artigo 6º que trata dos princípios norteadores especifica que os cursos devem estar harmonia com desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios onde ocorrem, “devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo” (CNE/CEB Nº 6/2012).

---

<sup>1</sup> A organização curricular está estruturada em séries e disciplinas anuais. Os turnos das aulas são organizados de forma a possibilitar o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, em regime de tempo integral no Ensino Médio Integrado e matutino ou vespertino na modalidade PROEJA. O curso tem duração de 03 (três) anos, nas duas modalidades, acrescidos da carga horária do estágio curricular obrigatório de 150 horas e o tempo máximo para integralização da matriz curricular, incluindo o estágio, é de cinco anos.

<sup>2</sup> Organizado com base na Resolução CNE 06/2012. A organização curricular está estruturada em módulos, respeitando uma sequência lógico-formativa. O curso tem duração de dois anos, acrescidos da carga-horária do estágio curricular obrigatório de 150 horas e o tempo máximo para integralização da matriz curricular, incluindo o estágio, é quatro anos.

**Figura 4** - Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima EAGRO/ UFRR



Fonte: EAGRO/UFRR.

Em 2019, a escola realizou um processo seletivo ofertando cento e vinte (120) vagas para o curso Técnico em Agropecuária em duas modalidades, integrado ao Ensino Médio Regular e Subsequente ao Ensino Médio. Os requisitos necessários para o ingresso no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Regular é idade mínima de 17 anos completos até o último dia do ano de 2019 e a conclusão do ensino fundamental até a data da matrícula. Já para concorrer as vagas na modalidade subsequente é exigido a conclusão do Ensino Médio até a data da matrícula.

As vagas foram distribuídas em ampla concorrência, pessoa com deficiência, alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Regular, 50% das vagas são reservadas a alunos oriundos de zona rural, já na modalidade subsequente não teve divisão entre zona rural e urbana como podemos visualizar no quadro de vagas a seguir:

**Quadro 2** - Quadro de cursos e vagas disponibilizados em 2020

CURSO	Turno	Pessoa com deficiência	Ampla concorrência	CANDIDATOS DE ESCOLAS PÚBLICAS								TOTAL	CAMPUS
				Renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo <i>per capita</i>				Renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo <i>per capita</i>					
				Autodeclarados pretos, pardos e indígenas		Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas		Autodeclarados pretos, pardos e indígenas		Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas			
				PCD	Demais Vagas	PCD	Demais Vagas	PCD	Demais Vagas	PCD	Demais vagas		
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Regular (Para candidatos oriundos de zona urbana)	Diurno	2	15	2	6	0	1	2	6	0	1	35	Murupu
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Regular (Para candidatos oriundos de zona rural)	Diurno	2	15	2	6	0	1	2	6	0	1	35	Murupu
Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio	Matutino	2	10	1	5	0	1	1	4	0	1	25	Murupu
Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio	Vespertino	2	10	1	5	0	1	1	4	0	1	25	Murupu
<b>TOTAL</b>		8	50	6	22	0	4	6	20	0	4	120	

Fonte: EAGRO, 2019

Se aprovados no processo seletivo, é exigido dos candidatos inscritos para ocupar as vagas reservadas para moradores da zona rural, a apresentação no ato da matrícula, de toda documentação comprobatória da propriedade rural, sua, dos seus pais ou responsáveis legais.

Dentre os documentos necessários, a instituição exige o “espelho do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária – SIPRA, certificado de Cadastro de Imóvel Rural – CCIR, título definitivo ou declaração comprobatória de residência em área rural reconhecido em cartório ou documentação do Lote, comprovação de vínculo caso não seja no próprio nome” (Edital Nº 058/2019 – EAGRO/CPV). Após essa etapa é realizada também uma vistoria para comprovar se de fato o candidato aprovado reside no local informado.

Entre os anos de 2010 e 2019 houve oferta de vaga para a modalidade PROEJA, mas o processo seletivo para ingresso em 2020 não disponibilizou vagas para a modalidade. De acordo com um dos coordenadores da instituição, a evasão escolar é uma justificativa da não oferta de vagas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, em contrapartida foi ofertada mais uma turma na Modalidade Subsequente.

Ainda conforme o coordenador, um dos principais fatores que influenciam na evasão escolar é o trabalho ou a família, e a instituição tem adotado medidas para diminuir a evasão:

[...] como, por exemplo, a flexibilização nos horários, sendo ofertado no turno matutino ou vespertino, além disso contou com a implantação do Auxílio-PROEJA, no qual se constitui num crédito mensal de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) para ajuda econômica em relação à aquisição de material escolar, transporte e alimentação. (Coordenador).

Diante da realidade, a instituição estuda a possibilidade de ofertar novas vagas para a modalidade PROEJA a cada 3 anos, isto é, após conclusão de uma turma, outras opções também estão sendo estudadas pela Escola.

Para as modalidades Integrado ao Ensino Médio regular e PROEJA o curso tem duração de três anos, já na modalidade subsequente o curso tem a duração de dois anos, além do estágio de 150 horas que é obrigatório para as três modalidades.

Buscando garantir a permanência dos alunos, a instituição oferece suporte aos mesmos através de programa de assistência estudantil como bolsas de estudos que auxiliam com as despesas, a exemplo temos a bolsa permanência, o PIBIC, o pró-ciência e o pré-qualifica.

A escola também dispõe de refeitório onde todos os alunos matriculados tem direito a alimentação no período de duração do curso, alojamentos, ônibus que fazem o transporte de alunos e funcionários do *Campus* do Paricarana, localizado no bairro Aeroporto na zona urbana de Boa Vista, para o *Campus* do Murupu localizado na Rodovia BR 174, no Km 37, no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, na zona rural da capital.

**Figura 5** - Ônibus que fazem diariamente o transporte de alunos e funcionários



Fonte: A autora (2019)

Na modalidade integrada ao ensino médio regular, o curso conta com aulas nos turnos matutino e vespertino, dessa forma o sistema de ensino é integral, sendo necessário que o aluno passe o dia todo na escola. Se necessário, os alunos podem morar na escola, pois a instituição dispõe de alojamentos masculino e feminino.

Como apenas a modalidade integrada ao ensino médio regular conta com o sistema integral de ensino, o alojamento é destinado apenas a esses alunos. O edital 08/2019 - CAE/EAGRO/UFRR lançado em 26 de fevereiro de 2019 com o objetivo de selecionar alunos para preenchimento de vagas para a residência estudantil traz os requisitos para ter direito à moradia estudantil, são eles:

5.1.1. Ter domicílio familiar afastado da área urbana do município de Boa Vista;

5.1.2. A distância mínima do domicílio familiar ao Campus Murupu deverá ser de 5 km;

3 5.1.3. Ter a idade inferior a 18 anos completos até 31 de dezembro de 2019. (EAGRO/UFRR, 2019).

Como podemos visualizar, o alojamento é destinado a alunos menores de 18 anos que residem fora da zona urbana de Boa Vista, pois para os alunos residentes na zona urbana a instituição oferta diariamente o transporte escolar, além disso, esses alunos devem morar no mínimo a 5 km de distância da EAgro.

A instituição não oferta turmas no horário noturno, pois a experiência se mostrou infrutífera. Nos anos de 2010 e 2011 a EAGRO abriu turmas noturnas para

a modalidade PROEJA, porém encerrou suas atividades por causa da falta de público e dos elevados custos para manter as aulas como relatou um coordenador da instituição:

O Campus Murupu fica localizado a cerca de 37 Km do centro urbano de Boa Vista, para manter as atividades no período noturno a Instituição teria que ter um número relativo de estudantes, pois vários aspectos são levados em consideração como recursos humanos, transporte, alimentação, entre outros fatores necessários para um atendimento pleno das condições de assistência ao estudante. (Coordenador).

O regimento interno da instituição, elaborado em 2008, isto é, quando a EAgro ainda estava localizada no Campus do Cauamé na BR 174, Km 12, Distrito de Monte Cristo, em Boa Vista, especifica que a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro/UFRR é uma unidade de ensino técnico-profissionalizante, vinculada ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFRR cuja finalidade é proporcionar formação e qualificação técnico-profissionalizante para jovens e adultos no setor da agropecuária.

### 3.5A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EAGRO

O Projeto político do curso da EAgro está alinhado a resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Seguindo as exigências estabelecidas pela resolução a organização curricular do curso técnico em agropecuária da EAgro possui três modelos de acordo com cada modalidade de ensino.

**Quadro 3 - Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da EAGRO/UFRR**

	DISCIPLINA	1 SÉRIE	2 SÉRIE	3 SÉRIE	CH TOTAL
<b>Linguagem, Códigos e suas Tecnologias</b>	Língua Portuguesa	160	160	160	480
	Literatura	80	80	80	240
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	40	40	40	120
	Educação Artística	40	—	—	40
	Educação Física	80	80	80	240
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>400</b>	<b>360</b>	<b>360</b>	<b>1120</b>
<b>Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias</b>	Biologia	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
	Matemática	120	120	120	360
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>360</b>	<b>360</b>	<b>1080</b>
<b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>	História	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	Filosofia	40	—	—	40
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>520</b>
<b>Ensino Profissional</b>	Agricultura I	120	—	—	120
	Agricultura II	—	120	—	120
	Agricultura III	—	—	120	120
	Zootecnia I	120	—	—	120
	Zootecnia II	—	120	—	120
	Zootecnia III	—	—	120	120
	Tecnologia de produtos Agropecuários - TPA	—	80	—	80
	Desenho Técnico e Topografia	—	80	—	80
	Construções e Instalações rurais	—	—	80	80
	Mecanização Agrícola	—	80	—	80
	Irrigação e Drenagem	—	—	80	80
	Associativismo e Cooperativismo	—	40	—	40
	Gestão Agropecuária	—	—	80	80
	Planejamento e Projetos Agropecuários	—	—	80	80
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>520</b>	<b>560</b>	<b>1320</b>
<b>Parte Diversificada</b>	Sociologia e Extensão rural	—	—	80	80
	Informática	40	—	—	40
	Iniciação Científica	40	—	—	40
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>—</b>	<b>80</b>	<b>160</b>
<b>Núcleo complementar</b>	Estágio Curricular Supervisionado	—	—	—	<b>150</b>
<b>TOTAL ANUAL</b>		<b>1280</b>	<b>1400</b>	<b>1520</b>	<b>4350</b>

FONTE: PPC/EAGRO. In: [www.eagro.ufrr.br](http://www.eagro.ufrr.br)

**Quadro 4** - Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

	DISCIPLINA	1 SÉRIE	2 SÉRIE	3 SÉRIE	CH TOTAL
<b>Linguagem, Códigos e suas Tecnologias</b>	Língua Portuguesa	80	80	80	240
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	40	—	—	40
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>280</b>
<b>Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias</b>	Biologia	80	40	80	200
	Física	80	40	40	160
	Química	40	80	80	200
	Matemática	80	80	80	240
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>240</b>	<b>280</b>	<b>800</b>
<b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>	História	40	—	40	80
	Geografia	40	40	—	80
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>160</b>
<b>Parte Diversificada</b>	Sociologia e Extensão rural	—	—	40	40
	Informática	40	—	—	40
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>—</b>	<b>40</b>	<b>80</b>
<b>Ensino Profissional</b>	Agricultura I	120	—	—	120
	Agricultura II	—	120	—	120
	Agricultura III	—	—	120	120
	Zootecnia I	120	—	—	120
	Zootecnia II	—	120	—	120
	Zootecnia III	—	—	120	120
	Tecnologia de produtos Agropecuários	—	80	—	80
	Desenho Técnico e Topografia	—	80	—	80
	Construções e Instalações rurais	—	—	40	40
	Mecanização Agrícola	—	40	—	40
	Irrigação e Drenagem	—	—	40	40
	Administração e Economia Rural	—	—	80	80
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>440</b>	<b>400</b>	<b>1080</b>
<b>Núcleo complementar</b>	Estágio Curricular Supervisionado	—	—	—	<b>150</b>
<b>TOTAL ANUAL</b>		<b>760</b>	<b>760</b>	<b>880</b>	<b>2550</b>

FONTE: PPC/EAGRO. In: [www.eagro.ufr.br](http://www.eagro.ufr.br)

Diferente da estrutura curricular do curso integrado ao nível médio regular (quadro 3), a estrutura da modalidade PROEJA (quadro 4), não oferta três disciplinas: em Línguas Códigos e suas Tecnologias a modalidade não possui as disciplinas de literatura, educação artística e educação física; em Ciências Humanas e suas Filosofias não dispõe de aulas de filosofia.

Diferente das modalidades integrado ao ensino médio regular e PROEJA, na modalidade subsequente ao ensino médio (quadro 5), as disciplinas são divididas em 4 módulos: agricultura; zootecnia; planejamento projetos e gestão agropecuária e por último o módulo complementar que contém o estágio curricular obrigatório.

**Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio da EAGRO/UFRR**

MODULOS		DISCIPLINAS	CH TOTAL
I	AGRICULTURA	Agricultura Geral	30
		Olericultura	60
		Culturas anuais	60
		Fruticultura	60
		Sistemas Agroflorestais	40
		Mecanização Agrícola	60
		Irrigação e Drenagem	60
		Desenho e Topografia	40
		Tecnologia de Produtos Agropecuários - TPA	40
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>450</b>
II	ZOOTECNIA	Zootecnia geral	30
		Avicultura	40
		Apicultura	40
		Piscicultura	40
		Suínocultura	60
		Ovinocultura e caprinocultura	60
		Bovinicultura e bubalinocultura	60
		Criação de animais silvestres e exóticos	40
		Agrostologia	40
		Construções e instalações rurais	40
III	PLANEJAMENTO, PROJETOS E GESTÃO AGROPECUÁRIA	Associativismo e Cooperativismo	60
		Administração e Economia rural	60
		Planejamento e Projetos Agropecuários	60
		Agronegócio	60
		Sociologia e Extensão rural	60
		Informática aplicada a Agropecuária	40
		<b>TOTAL</b>	<b>1240</b>
IV	COMPLEMENTAR	Estágio Curricular Supervisionado	150
		<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1390</b>

FONTE: PPC/EAGRO. In: [www.eagro.ufrr.br](http://www.eagro.ufrr.br)

Conforme a justificativa do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, o papel da instituição enquanto formadora de pessoas capacitadas é de extrema importância “para atender o desenvolvimento regional e, conseqüentemente, contribuir para a minimização da falta de mão de obra qualificada” (EAGRO/UFRR, 2018).

Dentre os 13 objetivos específicos do curso, a EAgro destaca a importância de qualificar profissionais para que possam atuar no setor do agronegócio:

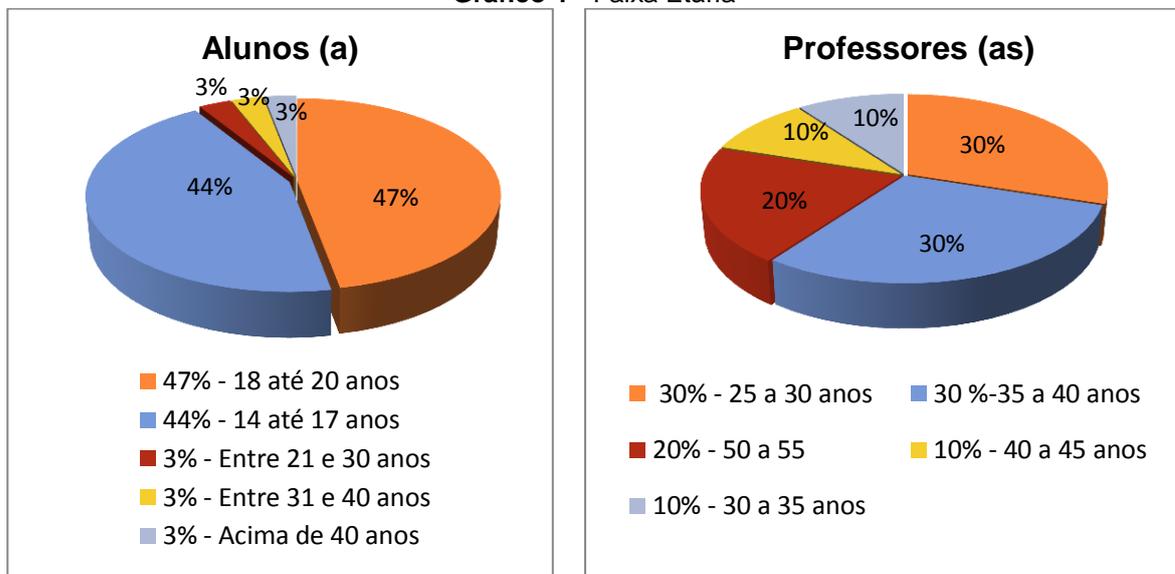
- Formar técnicos em agropecuária aptos para atuarem como agentes de mudança no setor produtivo agrícola, com capacidade para desenvolver ações ligadas ao agronegócio, considerando as diferentes fases do processamento de produtos agropecuários.
- Contribuir para o desenvolvimento da região através de formação profissional qualificada capaz de atender aos diferentes públicos da agricultura, nas dimensões técnico-produtivas, sociais e ambientais. [...] (EAGRO/UFRR, 2018).

### 3.6 COLEÇÃO DE DADOS OBTIDOS: PERFIL DOS INFORMANTES

Na pesquisa foram aplicados dois tipos de questionários: um para os professores da instituição e outro para os alunos moradores do campo. Os dados obtidos foram tabulados e seguem em forma de gráficos respeitando a sequência do questionário.

Na primeira parte, como buscamos traçar o perfil dos participantes da pesquisa, os gráficos foram posicionados lado a lado para melhor visualização dos dados.

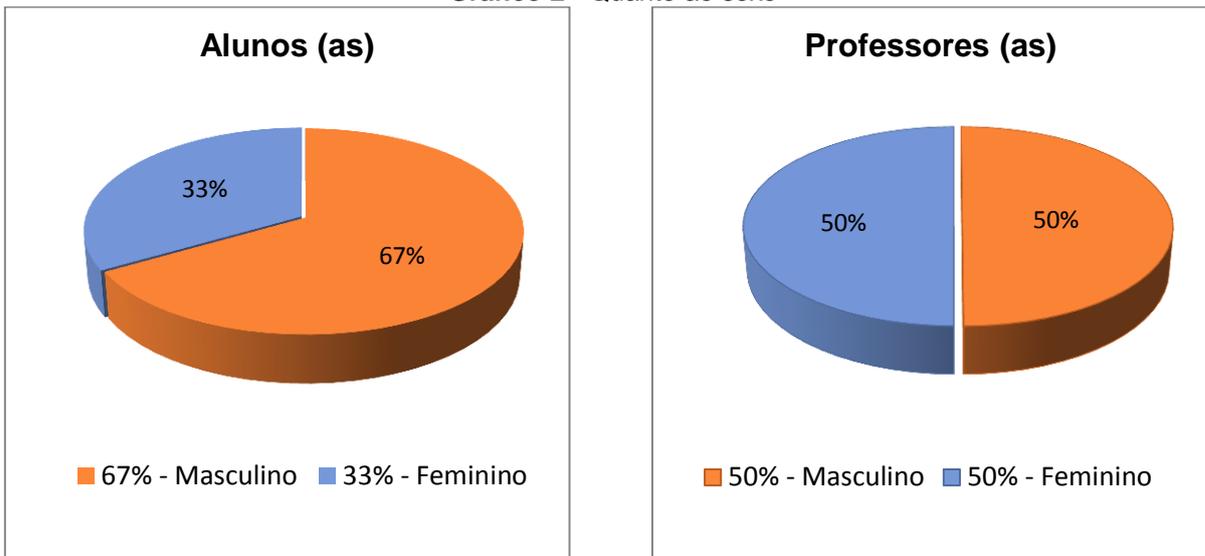
**Gráfico 1 - Faixa Etária**



Fonte: A autora

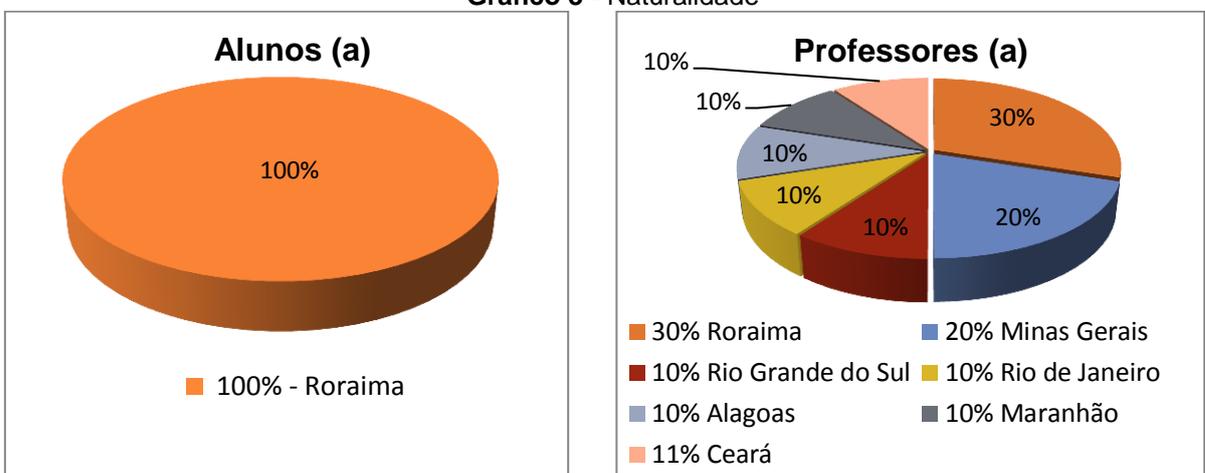
Com base nos dados obtidos no gráfico 1, podemos observar que 47% dos alunos possuem entre 18 e 20 anos e cursavam em 2019 o último ano do técnico em agropecuária na modalidade integrado ao ensino médio. Já os 44% que possuem entre 14 e 17 anos, cursam entre o primeiro e o último ano do ensino médio integrado ao técnico. Os demais alunos que possuem idade acima de 20 anos e somam apenas 9% dos participantes da pesquisa, cursam a modalidade PROEJA. A baixa representação dos alunos nessa modalidade, como já vimos, ocorre devido às altas taxas de evasão. A pesquisa não obteve participação de alunos da modalidade subsequente.

A respeito da faixa etária dos professores participantes da pesquisa, verifica-se que 60% têm entre 25 e 40 anos de idade.

**Gráfico 2 - Quanto ao sexo**

Fonte: a autora

A respeito do sexo (gráfico 2), existe uma predominância masculina dos alunos que cursam quaisquer que sejam a modalidade de ensino do curso técnico. Os homens representam o dobro em relação ao sexo feminino. Já entre os professores participantes da pesquisa, ocorre um equilíbrio entre homens e mulheres. Porém foi possível observar durante as visitas a instituição que o corpo docente masculino é maioria na instituição, e a lista de docentes publicada em 9 de fevereiro de 2018 no site da EAgro confirma essa predominância, onde dos 35 professores que compõe o quadro, apenas 12 são mulheres. (EAGRO/UFRR).

**Gráfico 3 - Naturalidade**

Fonte: a autora

O gráfico 3 traz as informações a respeito da naturalidade dos participantes da pesquisa. No que trata aos alunos, todos são naturais de Roraima, e os professores em grande maioria (30%) também são oriundos do estado, seguidos por Minas Gerais e demais localidades do país.

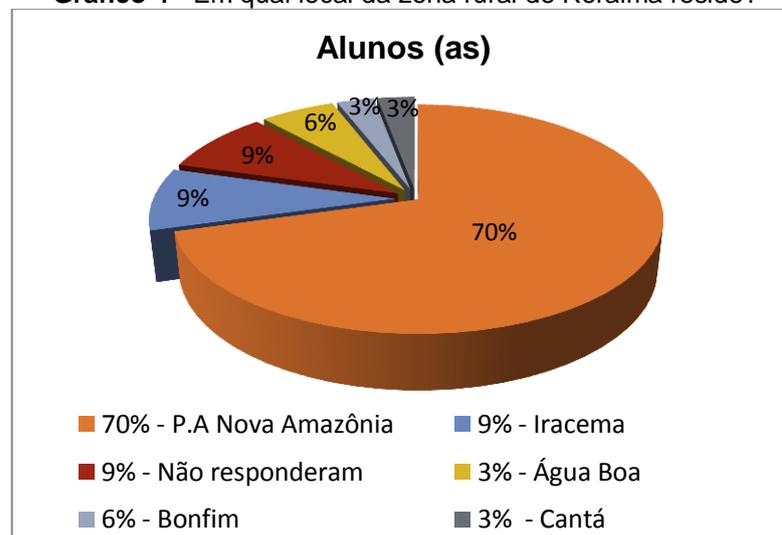
### 3.7 QUESTÕES ESPECÍFICAS RELATIVAS À PESQUISA

Depois de traçar um perfil dos participantes analisamos as repostas dos questionários aplicados aos alunos visando responder o problema da pesquisa. Dentre as perguntas buscamos saber a região rural em que moram, se trabalham no campo, quais atividades econômicas exercem, como fazem para conciliar trabalho e estudo, se a instituição de ensino oferece apoio técnico à agricultura familiar e qual objetivo cursando técnico em agropecuária. As respostas estão organizadas também em formato de gráficos respeitando a sequência lógica do questionário.

Como a pesquisa foi realizada apenas com alunos oriundos da zona rural, a questão de número 4 do questionário teve o intuito de saber em qual local da zona rural do estado esses alunos residem.

Foi possível observar (gráfico 4), que há uma predominância de alunos moradores do Projeto de Assentamento Nova Amazônia, local onde está localizada a instituição de ensino. Estes representam 70% dos alunos seguidos por Iracema (9%) e Bonfim com 6% dos alunos.

**Gráfico 4 - Em qual local da zona rural de Roraima reside?**

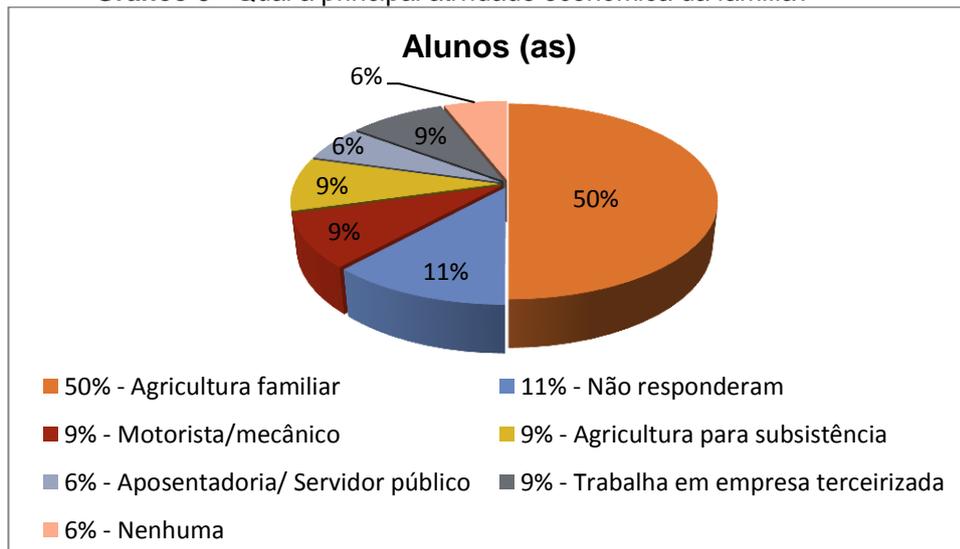


Fonte: a autora

Quando perguntado sobre a principal atividade econômica da família, foi possível visualizar diversas vezes o uso do termo agricultura familiar nas respostas e também agricultura para a subsistência. Metade dos alunos, como mostra o gráfico 5, responderam que a agricultura familiar é a principal atividade econômica da família e citaram o cultivo de grãos, melancia e hortaliças, além da pecuária e avicultura, dentre as culturas produzidas.

9% que responderam que desenvolvem atividade voltada para a agricultura de subsistência dependem também de aposentadoria, sendo a agricultura uma complementação para suprir as necessidades alimentares da família. Os que responderam que na propriedade da família não são desenvolvidas atividades econômicas relacionadas a agricultura somam 24%, são alunos cuja família é constituída por os aposentados/ servidores públicos, trabalhadores de empresas terceirizadas, motorista/ mecânico, 11% dos alunos participantes da pesquisa não responderam a pergunta.

**Gráfico 5 - Qual a principal atividade econômica da família?**

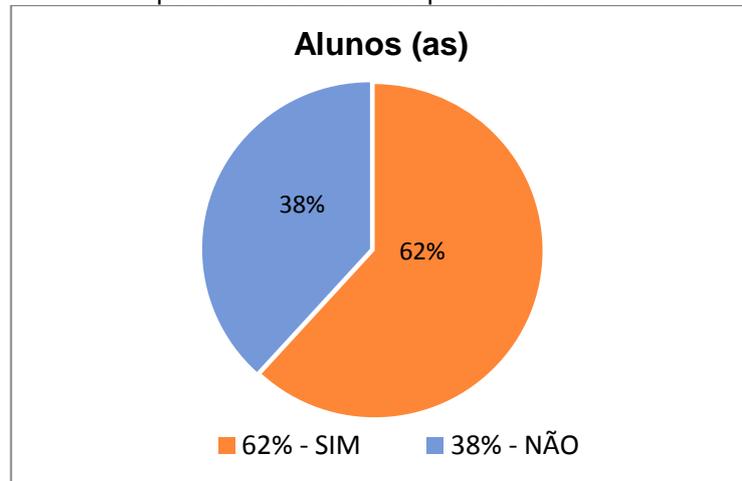


Fonte: a autora

No gráfico 6, constatamos que grande parte dos alunos (62%) exercem atividades voltadas para a agricultura na propriedade da família, estes alternam o tempo entre trabalho no campo e estudos. Os alunos que estudam no período diurno ajudam a família nas atividades agrícolas aos fins de semana e feriados, já os

alunos que estudam apenas um turno reservam o horário oposto para as atividades econômicas baseadas na agricultura.

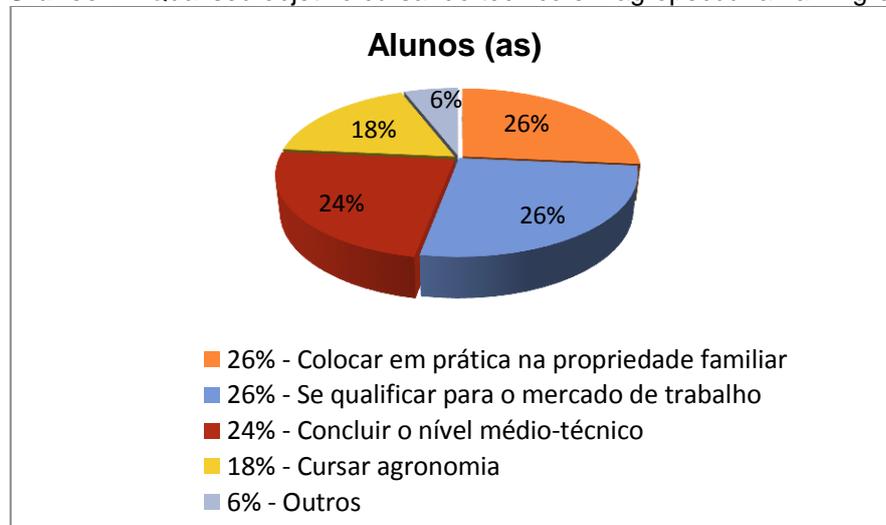
**Gráfico 6** - Você é trabalhador do campo ou contribui com as atividades relacionadas a agricultura que são desenvolvidas por sua família?



Fonte: a autora

Quando perguntado qual o objetivo de ter optado pelo Técnico em agropecuária 26% dos alunos disse ter escolhido o curso com o objetivo de contribuir para a produção familiar através da introdução de novas técnicas de manejos que possibilitem o aumento da produção, e também 26% buscam qualificação para o mercado de trabalho. (Gráfico 7).

**Gráfico 7** - Qual seu objetivo cursando técnico em agropecuária na EAgro?

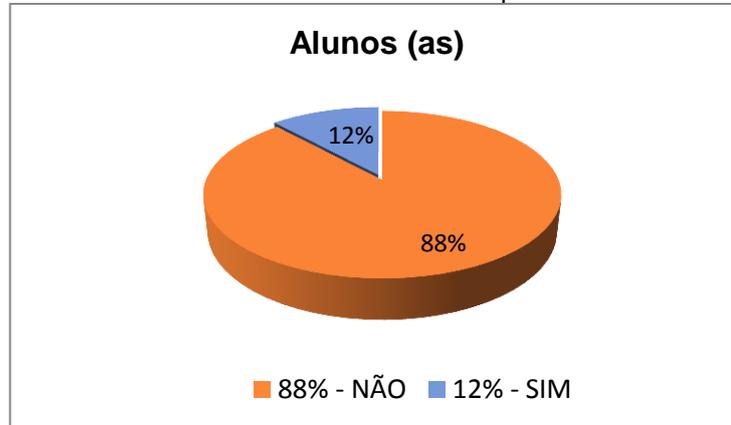


Fonte: a autora

A respeito da oferta de apoio técnico pela EAgro às propriedades rurais com o intuito de melhorar a vida dos moradores do campo 88% dos alunos disseram não

receber nenhum tipo de suporte por parte da instituição, os 12% que disseram receber apoio citaram as visitas técnicas que fazem parte das aulas práticas do curso (gráfico 8).

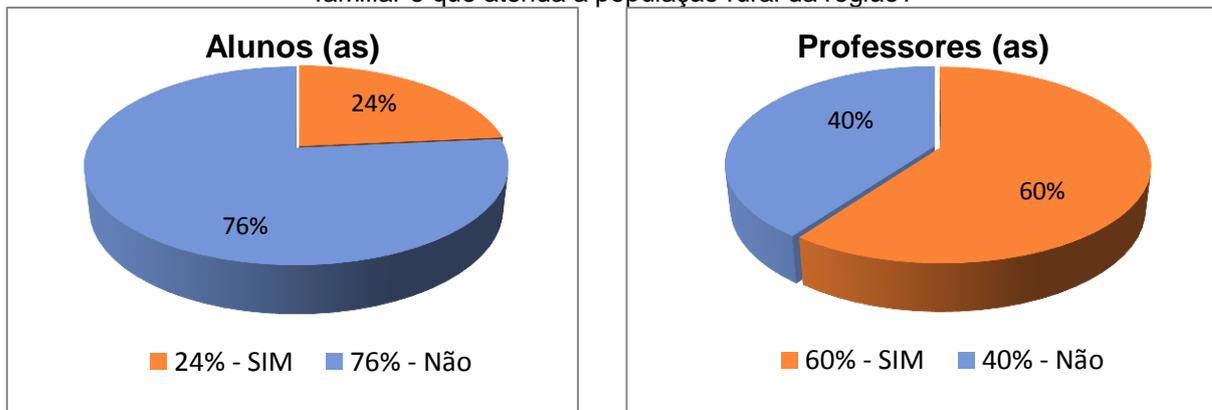
**Gráfico 8** - Como moradores da zona rural, sua família recebe apoio técnico da instituição para a melhoria da vida no campo?



Fonte: a autora

A pergunta que trata da existência de projetos elaborados pela instituição e que atenda a população rural da região foi feita tanto aos alunos quanto aos professores. No gráfico 9 podemos visualizar que 24% dos alunos e 60% dos professores entrevistados disseram ter conhecimento da existência de tais projetos e citaram o Sistema Integrado para Produção de Alimentos (Sisteminha Embrapa), e o projeto “Educação Ambiental e Sustentabilidade”.

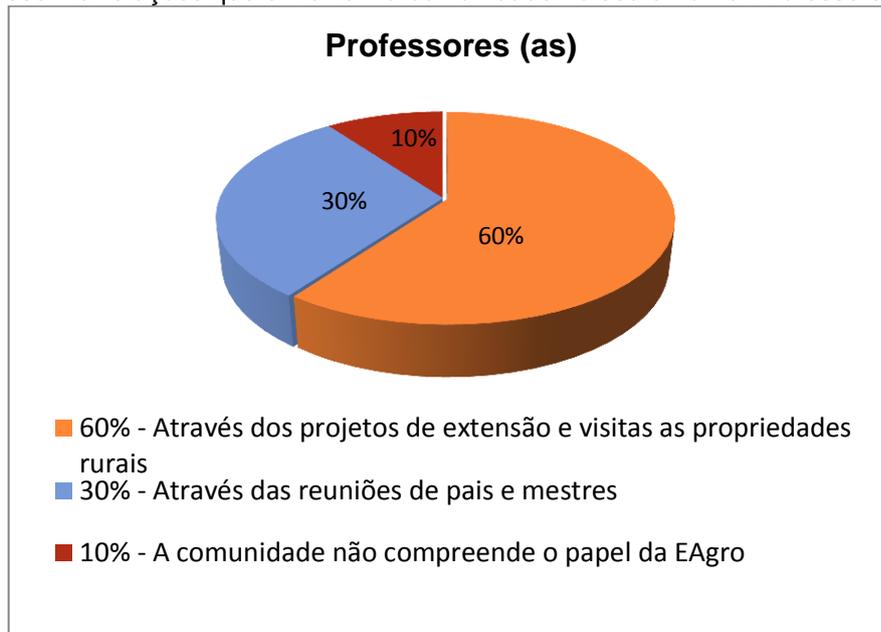
**Gráfico 9** - Você tem conhecimento de projetos elaborados pela EAGRO voltados para a agricultura familiar e que atenda a população rural da região?



Fonte: a autora

A respeito do envolvimento da comunidade na formação dos alunos e se a instituição desenvolve ações que envolvem a comunidade no seu entorno, 60% dos professores responderam que a participação da comunidade se dá através de projetos de extensão e de visitas as propriedades rurais, 30% responderam que a participação ocorre nas reuniões de pais e mestres e eventos escolares, e 10% responderam que a comunidade não compreende o papel da instituição.

**Gráfico 10** - Como a comunidade se envolve na vida da escola e na formação dos filhos e como a instituição desenvolve ações que envolvem a comunidade no seu entorno? Há esse envolvimento?



Fonte: a autora

No quadro 6 transcrevemos principais respostas dos professores sobre o envolvimento entre a escola e a comunidade. De acordo com as respostas e com o gráfico, nota-se que a relação entre a escola e comunidade em seu entorno resume-se a reuniões de pais e mestres e eventos escolares como as comemorações de aniversário da EAgro e a semana do meio ambiente.

As visitas técnicas realizadas pelos professores e alunos às propriedades rurais fazem parte do currículo do curso, mas não ocorrem com o intuito de prestar assistência aos moradores do assentamento, pois segundo o professor 1, a comunidade cobra da instituição prestação de assistência técnica aos moradores do Nova Amazônia, não compreendendo assim o verdadeiro papel da instituição.

**Quadro 6** - Como a comunidade se envolve na vida escolar e na formação dos seus filhos

<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Professor 1	O envolvimento acontece com a possibilidade da existência da escola dentro do assentamento. Porém falta que a comunidade frequente a instituição. O envolvimento é pouco, notamos que a comunidade não entende o papel da instituição e que cobra de nós atuação a nível de assistência técnica.
Professor 2	São poucas as ações nas quais a comunidade é envolvida. Há um projeto de extensão por meio do qual os professores da área técnica visitam propriedades do entorno e juntamente com os alunos, executam práticas demonstrativas que beneficiam ambas as partes.
Professor 3	A comunidade é envolvida basicamente através dos programas e projetos de extensão formulados pelos professores ou em parcerias com outras instituições. No que se refere a vida escolar dos filhos, resume-se a reuniões de pais e mestres e eventos.

Fonte: a autora

No próximo capítulo, a análise do projeto pedagógico do curso conciliadas as análises dos questionários e aos dados obtidos na visita de campo, permitiram responder os questionamentos postos no início desse trabalho.

## **4. A RELAÇÃO ESCOLA - COMUNIDADE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo discutiremos os resultados obtidos durante a tabulação dos 44 questionários, da análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgrro e demais documentos. Utilizamos categorias e elementos da pesquisa quantitativa e qualitativa, e também o método dialético de compreensão da sociedade ao longo da história para responder aos questionamentos que fizemos na apresentação dessa pesquisa.

### **4.1 O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA EAgrro: AGRONEGÓCIO VERSUS AGRICULTURA FAMILIAR**

Voltemos ao nosso ponto de partida, momento em que levantamos o seguinte questionamento: Como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgrro com as comunidades camponesas, visto que a instituição está localizada dentro do Projeto de Assentamento Nova Amazônia?

Para responder a essa pergunta uma das etapas da pesquisa foi a realização da análise da grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgrro para compreender se o mesmo se pauta numa educação voltada para os povos do campo.

Podemos afirmar que toda a grade curricular do curso técnico em agropecuária, em quaisquer que seja a modalidade de ensino, está direcionada para sanar a falta de mão de obra qualificada no setor do agronegócio. Exemplo disso, é que na justificativa do projeto, consta que a instituição busca desde 2005 a elaboração de propostas para o curso com o intuito de abranger também a agricultura familiar.

A EAgrro/UFRR vem buscando, desde a sua reativação (dezembro de 2005), indicadores para a elaboração da proposta de curso técnico na área de agropecuária que venha possibilitar a construção de um projeto pedagógico de curso que contemple as necessidades da agricultura familiar, a sustentabilidade do sistema de produção agrícola, as tendências do

mercado de trabalho e, conseqüentemente, a necessidade de qualificação e requalificação de trabalhadores. (EAGRO/UFRR, 2018).

A estrutura curricular do curso não contempla nenhuma disciplina voltada especificamente para a agricultura familiar. Apenas a disciplina de Sociologia e Extensão Rural, obrigatória para as três modalidades, na sua ementa trata dos movimentos sociais do campo e causas de luta.

A agricultura familiar é totalmente contrária a agricultura patronal do agronegócio. De modo geral, a definição de agricultura familiar compreende “a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas”. (Neves, 2012, p. 35)

A Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG, instituição fundada em 20 de dezembro de 1963, que luta pelos direitos dos agricultores familiares e por programas que atendam a necessidade do homem do campo, especifica que a agricultura familiar não é apenas um espaço de produção voltado para a subsistência, e a terra não é apenas um meio de produção para o agricultor, está, além disso:

É o lócus da sua vida, da sua história. A agricultura familiar é fundamentalmente um modo de viver. Daí sua vocação na produção de alimentos, na utilização racional e sustentável dos recursos naturais e na preservação de culturas e formas de vida. Afinal é o local de morada, de vida e de reprodução. Portanto, ela é radicalmente diferente da grande propriedade rural, impessoal, desenraizada e que se destina basicamente à exploração para a obtenção do lucro. (CONTAG).

No Brasil, a adequação ao modelo capitalista de produção agrícola, a chamada “Revolução Verde” nas décadas de 1970 e 1980, deixou os pequenos produtores desassistidos pelo governo que acabou abandonando as políticas agrárias voltadas para a produção familiar. (BUAINAIN; ROMEIRO; GUANZIROLI, 2003).

Essa medida resultou no êxodo rural e corroborou com a ideia de que a agricultura familiar é atrasada. Mas as lutas por políticas públicas para o homem do campo, liderada pelos movimentos sociais de luta pela terra vão surtir efeito e em 1994 surge o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, cujo objetivo é o fortalecimento da agricultura familiar através “do financiamento de atividades e serviços agropecuários e não agropecuários

desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias próximas que possam melhorar a qualidade de vida das famílias produtoras” (PRONAF).

O Programa de Aquisição de Alimentos – PAA representa outra conquista para a agricultura familiar. Trata-se de uma ação onde o governo federal adquire a produção agrícola através da compra para a formação de estoques públicos ou a direciona para a população em situação de insegurança alimentar através de programas sociais ou para as instituições de ensino a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

A lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006 que determina as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, considera agricultor familiar todo aquele que atenda concomitantemente aos requisitos estabelecidos no artigo 3º da lei. Dessa forma, são exigidos que:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011)
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

A lei também engloba como agricultor familiar, desde que atenda aos requisitos estabelecidos, os silvicultores, extrativistas, pescadores, povos indígenas e integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais.

Outra lei voltada para a agricultura familiar é a lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011 que Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais. Para ser beneficiário do programa de Fomento é necessário além de se enquadrar na lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006: “I – encontrar-se em situação de extrema pobreza; e II – estar inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico)” (BRASIL, 2011).

O Programa de Fomento disponibiliza recurso no valor de até 2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais) por unidade familiar, esse valor é repassado no mínimo, em 2 (duas) parcelas e no período de até 2 (dois) anos, pagos preferencialmente à

mulher responsável pela unidade familiar. Em regiões do Semiárido esse valor pode chegar até 3.000 (três mil) reais por unidade familiar.

De acordo com o Censo Agropecuário, 77% dos estabelecimentos rurais do Brasil são classificados como agricultura familiar, isso representa 3, 9 milhões de propriedades. O estado de Roraima possui 16.846 estabelecimentos agropecuários, e 60,1% a 80,0% estão classificados como agricultura familiar conforme os dados. (IBGE, 2017).

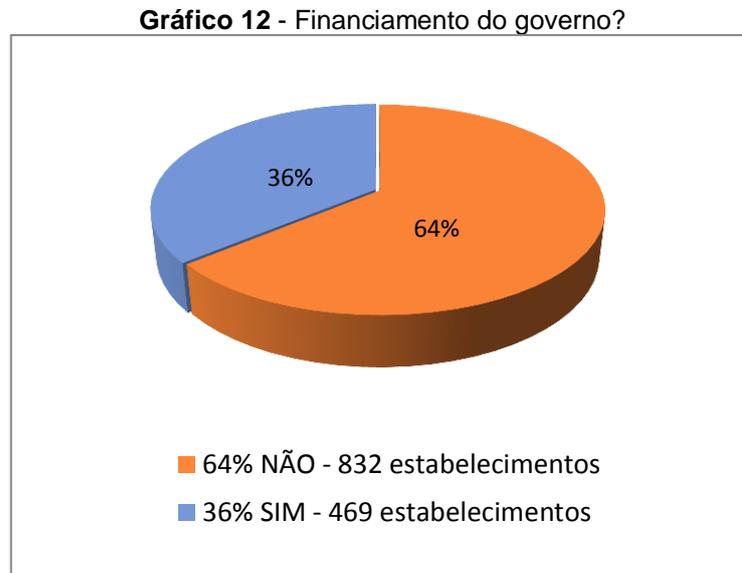
A respeito de financiamento para a produção, o instituto não divulgou o número específico para as propriedades que exercem atividades agrícolas voltadas para a agricultura familiar, mas sim de todos os estabelecimentos agropecuários do estado. Conforme o resultado, apenas 8% dos estabelecimentos conseguiram adquirir financiamento, isso corresponde a 1. 286 (mil duzentos e oitenta e seis) estabelecimentos, como mostra o gráfico 11:



Fonte: IBGE (2017)

Dos estabelecimentos que conseguiram obter financiamento para custeios, investimento, comercialização ou manutenção da propriedade, apenas 36 %, que corresponde a 469 estabelecimentos (gráfico 12), conseguiram adquirir esse financiamento através de programas do governo, em grande maioria pelo PRONAF (327 estabelecimentos) seguidos pelo Programa Fomento (17 estabelecimentos), PRONAMP (14 estabelecimentos). Assentamentos INCRA (3 estabelecimentos) PROINF (2 estabelecimentos), Terra Forte e Terra Sol (2 estabelecimentos). 103

estabelecimentos conseguiram financiamento por outros programas federal, estadual ou municipal.



Fonte: IBGE (2017)

O modelo de produção do Agronegócio baseado na grande propriedade e na produção para a exportação diverge totalmente da agricultura familiar, que não trabalha com a monocultura, mas sim com a policultura, pois “o seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 42).

Visando sempre o aumento da produção o setor do agronegócio carece cada vez de maiores extensões de terra. Por esse motivo, a permanência e a reprodução social de agricultores familiares, assentados de projetos de Reforma Agrária e das comunidades tradicionais na terra, é considerada “como “obstáculo”, “atraso” ou, ainda, como portadora de experiências “obsoletas” num meio rural cada vez mais industrializado”. (LEITE, 2010, p. 83).

A modernização da produção vai acarretar na redução da oferta de trabalho no setor agrícola, onde as atividades, antes realizadas por trabalhadores braçais como o plantio e a colheita vão ser realizadas pelas máquinas e “ao mesmo tempo, verifica-se, no interior das unidades produtivas agrícolas, a presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas etc.” (LEITE, 2012, p. 84).

Pensar no campo apenas como um espaço de negócios exclui a necessidade de escolas no campo. Porém a Revolução Verde cria a necessidade por mão de obra mais qualificada e as escolas nas zonas rurais passam a ser pauta dos empresários ligados ao agronegócio, que buscando sempre o aumento da produtividade e do lucro, vai defender a instalação de escolas agrotécnicas que são espaços de difusão da ideologia do agronegócio.

Difusão da ideologia porque no sistema de ensino voltado para atender o agronegócio, não há espaço para o diálogo. A fala do professor, ao dizer que a comunidade do Projeto de Assentamento Nova Amazônia, onde está localizada a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, não entende a função da instituição, é exemplo de que a instituição não oferece retornos aos pequenos produtores da região, que necessitam de assistência técnica e de um sistema de ensino que os auxiliem no planejamento das atividades rurais, na preservação dos recursos naturais e na administração da propriedade.

A grade curricular dos cursos técnicos em agropecuária integrado ao ensino médio e integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) seguem as resoluções CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998 que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Já o Curso Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente ao ensino médio está organizado com base apenas na Resolução CNE 06/2012, estando o currículo distribuído em quatro módulos de ensino. O Projeto Pedagógico do Curso não contempla a Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa, 91% possuem entre 14 e 20 anos e cursam a modalidade integrada ao ensino médio regular. Apenas 9% dos alunos possuem idade superior a 30 anos, são os que cursam a modalidade PROEJA.

Nos quadros a seguir (7, 8 e 9) podemos verificar a matriz curricular do curso em cada modalidade de ensino. A duração do curso para as modalidades Integrado ao ensino médio regular e PROEJA é de no mínimo 3 anos e no máximo 5 anos, já na modalidade subsequente a duração é de 2 anos e no máximo 4 anos.

**Quadro 7** - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

<b>Nome do curso</b>	Técnico em Agropecuária	
<b>Modalidade de grau</b>	Integrado ao Ensino Médio	
<b>Modalidade de ensino</b>	Presencial	
<b>Turno de funcionamento</b>	Integral (Matutino e Vespertino)	
<b>Carga horária total</b>	4350	
<b>Duração do curso</b>	<b>Mínimo:</b> 3 anos	<b>Máximo:</b> 5 anos

FONTE: PPC/EAGRO. In: [www.eagro.ufr.br](http://www.eagro.ufr.br)

**Quadro 8** - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

<b>Nome do curso</b>	Técnico em Agropecuária	
<b>Modalidade de grau</b>	Integrado ao Ensino Médio	
<b>Modalidade de ensino</b>	Presencial	
<b>Turno de funcionamento</b>	Matutino/Vespertino	
<b>Carga horária total</b>	2550	
<b>Duração do curso</b>	<b>Mínimo:</b> 3 anos	<b>Máximo:</b> 5 anos

FONTE: PPC/EAGRO. In: [www.eagro.ufr.br](http://www.eagro.ufr.br)

**Quadro 9** - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio

<b>Nome do curso</b>	Técnico em Agropecuária	
<b>Modalidade de grau</b>	Subsequente ao Ensino Médio	
<b>Modalidade de ensino</b>	Presencial	
<b>Turno de funcionamento</b>	Matutino ou Vespertino	
<b>Carga horária total</b>	1390	
<b>Duração do curso</b>	<b>Mínimo:</b> 2 anos	<b>Máximo:</b> 4 anos

FONTE: PPC/EAGRO. In: [www.eagro.ufr.br](http://www.eagro.ufr.br)

Após compreender a estrutura e o funcionamento da escola, no tópico a seguir, tratamos da relação entre a Escola Agrotécnica e os assentados do PA Nova Amazônia, com o intuito de conhecer os projetos elaborados pela instituição voltados para o incentivo à produção agrícola, valorização da cultura do homem do campo, oferta de assistência técnica aos produtores, participação da comunidade nos assuntos escolares.

#### 4.2A RELAÇÃO ESCOLA – COMUNIDADE: EAGRO E OS ASSENTADOS DO P.A NOVA AMAZÔNIA

O Projeto de Assentamento Nova Amazônia é formado por cinco polos que foram divididos em lotes e distribuídos a agricultores que estavam acampados as margens da BR-174, trabalhadores oriundos da antiga Fazenda Bamerindus e do seu entorno, produtores de hortaliças do bairro Operário na zona urbana de Boa Vista e também os desintrusados<sup>3</sup> da terra indígena Raposa Serra do Sol. Porém, o polo V criado em 2005 foi destinado a famílias vindas do Rio Grande do Sul. Essas famílias trabalham com a produção de grãos (soja e arroz) e também fruticultura e já possuíam equipamentos agrícolas.

Os lotes onde foram assentados os sulistas possuem medidas de 50 e 80 hectares e boas áreas para a produção, enquanto que as demais famílias assentadas nos demais polos receberam lotes com medidas de 10 e 30 hectares numa região de baixa capacidade para a produção. (CARVALHO, 2018).

É importante frisar que a criação do Projeto de Assentamento Nova Amazônia, se deu sob forte pressão dos movimentos sociais de luta pela terra que já estavam acampados as margens da propriedade, pois as terras destinadas a criação do assentamento foram repassadas ao INCRA em 2001, e apenas em 2003 começaram a serem assentadas as famílias.

Na gleba Murupu do Projeto de Assentamento Nova Amazônia, existem ainda as terras indígenas Serra da Moça, Morcego e Truaru. No ano de 2003, os indígenas da Serra da Moça, que são em grande maioria da etnia Wapixana, pediram a ampliação da área, e diante da demora, em 2004, famílias da etnia Makuxi passaram a ocupar a região do Lago da Praia, reserva legal que só poderia ser utilizada para a realização de atividades sustentáveis.

Os assentados foram complacentes com a presença dos indígenas na área e até defendiam a concessão de lotes para as famílias indígenas para que elas se tornassem também, assentados da reforma agrária. A Fundação Nacional do Índio - FUNAI e o INCRA passaram a fazer as negociações para regularizar a presença das famílias indígenas na área. Mas o reassentamento dos fazendeiros desintrusados da Terra Indígena Raposa Serra do Sol provocou o a ruína da relação entre os

---

<sup>3</sup> O Decreto nº 8.738 de 3 de maio de 2016, em seu art.9º, VIII, faz referência aos trabalhadores rurais desintrusados de outras áreas, em razão de demarcação de terra indígena, titulação de comunidade quilombola ou de outras ações de interesse público.

indígenas e os assentados que passaram a exigir a retirada dos Macuxi do Lago da Praia.

Os indígenas foram acusados de restringir o trânsito dos assentados, houve violência de ambas as partes, bloqueio de estradas por parte de assentados, incêndio a escola e casas indígenas.

Diante dos atos de violência os indígenas se retiraram da área, além do mais, a ampliação da reserva indígena já demarcada é vedada pela petição 3.388/RR na sua condicionante de número 17:

Destarte, julgo parcialmente procedente a presente ação popular para que sejam observadas as seguintes condições impostas pela disciplina constitucional ao usufruto dos índios sobre suas terras:

[...] (XVII) é vedada a ampliação da terra indígena já demarcada [...]

Decorridos um ano do assentamento, começaram a surgir formalmente as associações e cooperativas com o apoio da Universidade Federal de Roraima e do projeto de extensão Educação Sinérgica, Social e Sustentável – EDU3S criado pela Universidade Federal e patrocinado pela Petrobras que buscava a inserção social de assentados da Reforma Agrária, visando o desenvolvimento local através da qualificação profissional no assentamento PA Nova Amazônia, em Boa Vista, e também no PAD Anauá, em Rorainópolis.

Na sua primeira ação o projeto ofertou 36 cursos nas áreas de associativismo, produção de mudas, avicultura, piscicultura e apicultura, “totalizando 606 alunos de 14 a 29 anos e adultos assentados de 30 a 59 anos; (320 no PAD Anauá, em Rorainópolis e 292 no PA Nova Amazônia, em Boa Vista).” (UFRR/EDU3S, 2020).

O projeto proporciona estágio voltado para o desenvolvimento de atividades práticas nas áreas da agricultura e pecuária, aos alunos da EAgro. O estágio ocorre na Unidade Demonstrativa do projeto que fica localizada no Campus do Murupu.

**Figura 6** - Implantação de sistema agroflorestal no PA Nova Amazônia e de experimentos de pesquisa de campo com espécies florestais (cedro vermelho, sucupira, jatobá, aroeira e caviúna preta), frutíferas (graviola e açaí) e hortícolas (batata-doce e mandioca)



Fonte: (UFRR, 2020)

Além da oferta de qualificação profissional o projeto também atua na gestão de empreendimentos produtivos: associações e/ou cooperativas, dentre as quais, destacamos a COOPANA – Cooperativa Agropecuária Nova Amazônia. Localizada no campus do Murupu ao lado da EAgro, a cooperativa composta por 105 agricultores familiares, nasceu do projeto de extensão da UFRR denominado Educação Sinérgica, Social e Sustentável – EDU3S. Os gêneros alimentícios produzidos pela cooperativa incluem hortaliças, leguminosas, frutas, mel, pimenta, grãos, aves, ovos, suínos, bovinos e também pescado.

A comercialização dos produtos é realizada no interior do assentamento, na feira localizada no bairro Caranã e nos mercados institucionais dos governos federais, estadual e municipal. (UFRR, 2020).

Além da COOPANA, temos a Associação dos Agricultores Familiares do Polo I – AAFPPANA:

Conta com 80 (oitenta) sócios realiza a produção agropecuária, apoio ao agro extrativismo, à piscicultura, programas sociais, programas culturais e habitacionais, por meio da capacitação de seus associados e do fortalecimento da agricultura familiar, com recursos próprios ou obtidos de doação, parcerias, convênios e/ou usando de todos os meios legais ao seu alcance. Uma das atividades exercida no lote pelas mulheres associadas são os doces caseiros (goiaba, mamão, leite, abobora, banana), pães e bolos (macaxeira, carimã, pães de milho e leite) que são comercializados para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) para distribuição nas Escolas Estaduais e municipais dos polos dentro do projeto de assentamento. A associação também conta com a produção de produtos hortícolas (cheiro verde, coentro, cebolinha, quiabo, maxixe, rúcula, alface, couve, pimenta de cheiro, berinjela, limão) e grãos como feijão verde, milho verde, e banana prata, batata doce além de comercialização de pequenos animais como frango vivo. (UFRR. 2020).

AASPANA – Associação dos Agricultores Familiares do Projeto de Assentamento Nova Amazônia Polo II, composta por 31 famílias e atividade direcionada para a criação de aves e a plantação de hortaliças. A AAFP-IV- Associação dos Agricultores Familiares do Polo IV, criada em 2005 e formada por 69 famílias busca a captação de recursos e financiamentos viáveis para manutenção familiar, só teve seu primeiro projeto aprovado no Programa Aquisição de Alimentos (PAA) em 2017.

Até aqui, vimos que a Universidade Federal de Roraima, através de ações desenvolvidas por iniciativas de outros cursos da UFRR, da oferta de cursos de formação como o Educação Sinérgica, Social e Sustentável – EDU3S, empreendimentos, assistência na produção e comercialização da produção, esteve presente na organização das associações dos assentados do Nova Amazônia principalmente nos anos de 2004 e 2005 como podemos visualizar na imagem 8 que mostra uma reunião entre membros do EDU3S e assentados.

**Figura 7 - Reunião com assentados do PA Nova Amazônia**



Fonte: EDU3S In: <http://ufrr.br/edu3s>

Marcado pelo conflito entre assentados, indígenas e reassentados, os pequenos agricultores do PA Nova Amazônia também enfrentaram dificuldades relacionadas ao acesso a escola no assentamento. A instalação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima causou abalos entre os assentados

e a universidade, pois a instituição não considerava os alunos assentados em suas especificidades.

Quando ocorreu a instalação da EAGRO no Polo I, os assentados demonstraram rejeição a permanência da escola na área. Primeiro, porque a instituição não possuía seleção específica para atender os filhos de assentados que estavam em desvantagem ao concorrerem com alunos da zona urbana de Boa Vista. Segundo, porque dentro do campus do Murupu está localizada também a Escola Estadual Albino Tavares que oferta ensino básico aos filhos de moradores, e a Universidade Federal de Roraima – UFRR solicitou que a escola fosse retirada de suas dependências com a justificativa de que desejava ampliar a EAgro. (CARVALHO, 2018).

A Escola Agrotécnica é a única instituição de ensino localizada no Projeto de Assentamento Nova Amazônia que oferta o ensino médio técnico e, depois de muita luta dos assentados, o sistema de seleção que reserva metade das vagas na modalidade técnico integrado ao médio regular aos alunos oriundos do campo começou a vigorar no vestibular de 2016.

O transporte escolar é outro ponto de conflito entre assentados e a instituição, como já mencionado, a EAGRO oferece transporte aos alunos e funcionários, mas somente entre o campus do Paricarana em Boa Vista e a instituição de ensino (figura 7), beneficiando assim os alunos da zona urbana. A rota do ônibus não contempla os alunos assentados do Nova Amazônia.

**Figura 8** - Horário de saída dos ônibus: do campus do Paricarana localizado na capital Boa Vista, e do Murupu na zona rural de Boa vista



**Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima**

**ROTA SEMANAL EAGRO**

- Paricarana ao Murupu (04 ônibus), saída as **07:00h**
- Murupu ao Paricarana (01 ônibus), saída as **12:10h**
- Paricarana ao Murupu (01 ônibus), saída as **12:40h**
- Murupu ao Paricarana (04 ônibus), saída as **17:30h**

**Coordenação de Serviços Gerais - EAgro/UFRR**

FONTE: UFRR/EAGRO. In: [www.eagro.ufrr.br](http://www.eagro.ufrr.br)

Além dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica, a EAgro pode ofertar cursos e programas de formação inicial e continuada para trabalhadores, como consta no artigo 18 do regimento:

- Art. 18. O oferecimento de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores ocorrerá mediante proposta da Coordenadoria Geral de Ensino, para atender:
- I. trabalhadores em geral, da comunidade local e regional, com qualquer nível de escolaridade;
  - II. demandas identificadas mediante o estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições;
  - III. ex-alunos da EAgro/UFRR e servidores da própria Instituição.

A pesquisa no banco de dados da EAgro só encontrou a existência de dois cursos voltados para atender aos trabalhadores: Curso de Formação Inicial e Continuada em Programador de Sistemas e o Curso de formação inicial e continuada em Administrador de Banco de Dados. Os cursos fazem parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, e de acordo com a justificativa, os mesmos são voltados “para pessoas de baixa renda, que possuem médio incompleto, que habitam regiões de vulnerabilidade social, ou estejam fora do mercado de trabalho” (PPP/EAGRO).

A respeito de projetos elaborados pela instituição e voltados para a agricultura familiar, 74% dos alunos e 60% dos professores disseram ter conhecimento e citaram o Sistema Integrado para Produção de Alimentos (Sisteminha Embrapa), e o projeto “Educação Ambiental e Sustentabilidade”, porém, apenas o último se trata de um projeto criado pela EAgro.

Lançado em março de 2019 o projeto Educação Ambiental e Sustentabilidade é uma parceria entre a Universidade Federal de Roraima e a Vara de Penas e Medidas Alternativas do Tribunal de Justiça de Roraima (VEPEMA/TJRR), cujo principal objetivo é ofertar cursos, oficinas e palestras aos alunos da EAgro e aos moradores do Assentamento Nova Amazônia sobre a importância da preservação ambiental.

O curso não está voltado especificamente para o desenvolvimento da produção agrícola nas propriedades rurais como o sistema de cultivo de alimentos, mas sim para a preservação do meio ambiente.

É importante frisar que a agricultura familiar utiliza o sistema extensivo de produção que é menos agressivo ao meio ambiente quando comparado ao sistema intensivo utilizado pelo agronegócio. O sistema extensivo utiliza técnicas tradicionais,

possui baixa produção, baixo uso de agrotóxicos, a mão de obra empregada é humana, depende das condições naturais, como as chuvas e a qualidade do solo.

O modelo de produção do Agronegócio baseado na grande propriedade e na produção para a exportação diverge totalmente da agricultura familiar, que não trabalha com a monocultura, mas sim com a policultura, pois “o seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.42).

Já o Sistema Integrado para Produção de Alimentos “Sisteminha Embrapa” não é um projeto da EAgro, trata-se de um projeto nacional cujo objetivo é através da elaboração de estruturas simples e de baixo custo, possibilitar aos seus beneficiários “o acesso à tecnologia para produção de aves, peixes, hortaliças e outros alimentos, de modo prático, suprimindo integralmente necessidades alimentares de acordo com o que está ao seu alcance” (GUILHERME; 2019).

Criado em 2002, pelo pesquisador Luiz Carlos Guilherme e aprimorado pela Embrapa Meio-Norte o projeto é voltado exclusivamente para a produção para a subsistência, segurança alimentar e não para o mercado e sua ênfase está voltada para a piscicultura.

No ano de 2019 através de parceria entre a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, o curso superior de Tecnologia em Agroecologia, o Embrapa-RR e a SEAPA, foi instalado na instituição através da Rede Sociotécnica o projeto piloto do “sisteminha de peixe” que consiste num tanque de piscicultura que funciona com um sistema de recirculação de água com capacidade para a produção de 25 quilos de espécies nativas.

O projeto visa a ampliação do sistema aos agricultores locais que também participaram de palestra ministrada pelo Dr. Otoniel Ribeiro Duarte chefe geral da Embrapa-RR, porém até a finalização dessa pesquisa, não obtivemos conhecimento da utilização do sisteminha por nenhum assentado.

Sabemos que o ensino das instituições agrotécnicas busca a formação para atender ao agronegócio, como pudemos visualizar na grade do curso Técnico em Agropecuária da EAGRO que possui apenas uma disciplina que trata dos movimentos sociais do campo e causas de luta.

Dessa forma, o processo de conscientização não é estimulado pela instituição, pois a conscientização como coloca Freire (1983) requer uma tomada de consciência sobre a realidade em que estamos inseridos, as relações sociais e econômicas, a luta

de classes, o seu questionamento, viabilizando assim a sua transformação e a superação das estruturas sociais e econômicas impostas pela sociedade burguesa. Essa conscientização não condiz com o agronegócio, pois a conscientização é o primeiro passo para que ocorra a emancipação humana, e a Educação do Campo criada pelos movimentos de luta pela terra é uma educação emancipadora que luta contra a expansão do agronegócio e de seu modelo de ensino que se mantém a partir da extinção das práticas camponesas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da concepção materialista dialética da educação, este trabalho teve o objetivo de compreender a relação entre a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima e os assentados do Projeto de Assentamento do INCRA, o PA Nova Amazônia, onde a instituição está localizada, com o intuito de constatar se a instituição oferta educação de acordo com a realidade dos alunos do campo. Para tanto, foi realizada análise do Projeto Político do Curso Técnico em Agropecuária e de outros documentos, como editais e regimento interno da instituição.

O Projeto de Assentamento Nova Amazônia é o único na zona rural de Boa Vista, e o seu processo de ocupação já se iniciou desfavorecendo os pequenos produtores de Roraima. Composto por glebas (Cauamé e Murupu) e dividido em cinco polos, os agricultores locais foram assentados nos polos I, II, III e IV, onde os lotes possuem dimensão entre 10 e 30 hectares e a terra requer um investimento para o plantio dado a baixa qualidade do solo.

Já no polo V, criado em 2005, foram assentados agricultores do Rio Grande do Sul, estes ganharam lotes em áreas de solo mais rentável, com 50 até 80 hectares de terra, já possuíam máquinas agrícolas e exercem atividades voltadas para o plantio de arroz, soja e fruticultura.

A pesquisa realizada com 34 alunos mostrou que a atividade econômica das famílias que trabalham com agricultura está voltada para o plantio de melancia, feijão, horticultura, avicultura e pecuária, e que esses alunos são oriundos dos polos I, II, III e IV, sendo assim o polo V não apresentou representatividade para na pesquisa.

A região do assentamento Nova Amazônia passa também por conflitos entre indígenas, assentados e reassentados da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Conflito este, desencadeado por fazendeiros reassentados.

A respeito da relação entre a Escola Agrotécnica e os assentados, podemos perceber que apesar da instituição possuir projetos de extensão ofertados para a comunidade local, e um sistema de seleção que garante 50% das vagas na modalidade Integrado ao Nível Médio Regular, para alunos da zona rural, a oferta de uma educação voltada para a realidade do agricultor familiar ainda é um desafio considerando a última atualização do Projeto Político do Curso ocorrida no ano de 2018.

Ao analisar o processo de implantação e desenvolvimento da Escola Agrotécnica, da década de 1980 até os dias atuais, é possível afirmar que a instituição não mantém o mesmo objetivo de quando criada em 1982 e que fora se adequando às exigências da agricultura e do agronegócio.

Como vimos, a instituição foi criada pelo governador do Ex-território Ottomar de Souza Pinto, em meio à política migratória que buscava a fixação do homem a terra, e estava voltada para a formação dos filhos de agricultores em técnicos agrícolas, beneficiando diretamente o pequeno agricultor.

A política de desenvolvimento do POLAMAZÔNIA - Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia defendida pelo seu antecessor, o ex-governador Ramos Pereira, previa a instalação de polos agrominerais e agropecuários em Roraima e era contra o processo migratório, contra os investimentos em áreas de assentamento além de se negar a abrir viciniais para a retirada da produção, ignorando totalmente o pequeno produtor.

Quando incorporada pela Universidade Federal de Roraima em 2005, a instituição passou a ofertar o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, no Campus do Cauamé, na BR 174, Distrito Monte Cristo. Somente em 2009, depois de cerca de cinco anos dos primeiros assentados no PA Nova Amazônia que a EAGRO foi transferida para a área do assentamento e após luta dos assentados a EAgro passou a adotar medidas para garantir o ingresso de alunos de áreas rurais.

O desenvolvimento do agronegócio e a carência de mão de obra qualificada no estado é uma preocupação da instituição, que por meio da oferta de cursos na área da agricultura e da pecuária, busca contribuir para o desenvolvimento do setor produtivo do estado através da formação de profissionais no curso Técnico Agropecuária.

Como orienta a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, as escolas do Campo devem se adequar aos parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima respeita os parâmetros, mas não oferta educação do Campo, visto que a universalização do acesso da população do campo à Educação se deu sob forte pressão dos assentados do P.A Nova Amazônia, a flexibilização da organização do calendário escolar também é ponto que requer muita atenção por parte da instituição.

A relação entre a escola e os assentados se restringe a reuniões de pais e mestres, visitas técnicas que fazem parte das aulas práticas do curso, eventos como a semana do meio ambiente e comemorações como o aniversário da escola. Os assentados requerem assistência técnica que não é ofertada pela instituição, os cursos de extensão oferecidos estão ligados a informática e proteção ao meio ambiente.

O confronto entre a agricultura familiar e a agricultura do agronegócio é permanente e o Estado age de forma contraditória em relação aos povos do campo e suas lutas por políticas públicas, pois ao mesmo tempo em que decreta leis favoráveis a educação do campo, defende os interesses dos grandes produtores representados pelo agronegócio, como é o caso das instalações de escolas agrotécnicas nas zonas rurais do país.

Para se chegar verdadeiramente a um ensino pautado na educação do campo, é preciso que haja investimento na formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, as instituições devem possuir um currículo adequado às especificidades da comunidade em que está inserida, pois não é possível ofertar o mesmo conteúdo e as mesmas práticas de ensino a todos os cidadãos, dado à diversidade sociocultural dos mesmos e a comunidade deve estar inserida em todas as etapas do ensino.

## REFERÊNCIAS

AFANASIEV, Victor. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BADIOU, Alain; ALTHUSSER, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Editora Parma, São Paulo. 1979

BARBOSA, Reinaldo Imbrózio. **Ocupação Humana em Roraima**. II. Uma revisão do equívoco da recente política de desenvolvimento e o crescimento desordenado. P. 177-1197, 1993.

BARROS, A.J.S.: LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. **Roraima Paisagens e tempo na Amazônia Setentrional**. Recife: Ed. Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

BORGES, Heloísa da Silva; GHEDIN, Evandro. As teorias que legitimam a Educação do Campo. In: **Fundamentos filosóficos à Educação do Campo**. Org. Ghedin, Evandro. Boa Vista: editora da UFRR, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

BRASIL. Lei Nº 12.512, de 14 de outubro de 2011. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (**Secad/MEC**). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas** – Brasília: 2007

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Panorama da Educação no Campo**. – Brasília. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em 19 de julho de 2019.

BRASIL. INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF. 2016.

BUAINAIN, Antônio Márcio; ROMEIRO, Ademar R.; GUANZIROLI, Carlos. **Agricultura familiar e o novo mundo rural**. Sociologias, n. 10, p. 312-347, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Nead. 2010.

CANUTO, Antônio. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONTAG. Sobre a agricultura familiar. [s.d.]. Disponível em: <http://www.contag.org.br/>. Acesso em 03/01/2020

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. Coleção primeiros passos. São Paulo. Editora brasiliense, 1995.

CARVALHO, Lausson José Magalhães. **Histórico do Assentamento PA Nova Amazônia: A Conquista da Terra em Boa Vista – RR** Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR, 2018. (Dissertação).

COSTA, James Pinheiro da; SILVA, Marcelo Santos da. **A importância do uso do solo como alternativa para o desenvolvimento socioeconômico do PA Nova Amazônia**. Revista geográfica de América central, Costa Rica, v. 2, n. 47, ago. 2011.

EAGRO. Projeto Político do Curso Técnico em Agropecuária. **Universidade Federal de Roraima/Campus Murupu**. Disponível em: <http://www.eagro.ufrr.br>. Acesso em: 25/11/2018.

EAGRO. EDITAL 08/2019 - CAE/EAGRO/UFRR – Seleção de alunos para preenchimento de vagas para a residência estudantil da Escola Agrotécnica. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna: O Campo da Educação do Campo In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. S. de (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília. Articulação Nacional Por Uma educação do Campo. 2004.

Folha de São Paulo. Geisel lança um novo plano “Polamazônia”. São Paulo, 26 de novembro de 1974.

FURNIEL, Ana Cristina da Matta. **Amazônia – A Ocupação de Um Espaço: Internacionalização X Soberania Nacional (1960-1990)**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1993 (Dissertação).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Claude Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs** – tradução de Thierry Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

GUILHERME, Luiz Carlos. **Sisteminha Embrapa** - UFU – FAPEMIG: Sistema Integrado de Produção de Alimentos - Módulo1: tanque de peixes / Luiz Carlos Guilherme, Robério dos Santos Sobreira e Valdemir Queiroz de Oliveira. – Teresina: Embrapa Meio-Norte, 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária **Superintendência Regional Roraima - SR 25 Assentamentos** - Informações Gerais. 2017

INCRA. **RELATÓRIO DE GESTÃO EXERCÍCIO/2016** INCRA – SR 25 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária Superintendência Regional do INCRA no Estado de Roraima – Região Norte In: <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 30/07/2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LEITE, Sérgio Pereira. Assentamento Rural. CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. Editora Expressão Popular São Paulo – 2011.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. Amazônia. **O extrativismo Vegetal no Sul de Roraima: 1943-1988**, Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: NASSETTI, Pietro. São Paulo, Martin Claret, 2005.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NEVES, D. P. Agricultura familiar. In: CALDART, R. S. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 32-40 2012.

NOGUEIRA, Zilas. **Estado: quem precisa dele?** /Zilas Nogueira. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Integrar Para Não Entregar: Políticas públicas e Amazônia**. Campinas, Papirus, 1991.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo r. e ESTEBAM, Maria Tereza. (Orgs). **Educação popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. **Revolução Verde**. In: CALDART, R. S. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educa- ção, v.1, n.1, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **A questão geopolítica da Amazônia: da soberania difusa à soberania Restrita**. Brasília: Senado Federal, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROSSI, Rafael, **Materialismo histórico dialético e educação do campo**. 2014.

RUSCONI, Gian Enrico. Capitalismo [verbete]. In: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. Tradução de Carmen C. Varriale et. al. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

SANTOS, Nélvio Paulo Dutra. Políticas Públicas, Economia e Poder: O Estado de Roraima entre 1970 e 2000. Belém, 2004. (tese)

SANTOS, Nélvio Paulo Dutra. **Política e Poder na Amazônia: O caso de Roraima (1970-2000)**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: **Dicionário de Educação do Campo**/ Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

SILVA, Janecey Martins. A educação do campo no contexto formativo em Roraima. In: SANTOS, Miqueias Ambrósio dos; SILVA, Janecey Martins. (Org.). **História da Educação do campo: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

SOBRAL, Francisco Montório. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Gráfica Urupês. s.a. São Paulo. 1962.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas In: **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010.

THALHEIMER August. **Introdução ao Materialismo Dialético: Fundamentos da Teoria Marxista**. Tradução: Luiz Monteiro. Edição da Livraria Cultura Brasileira, coleção Cultura Política e Economia. Rio de Janeiro. 2014

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukáes, 2013.

TORRES, A. C. A Educação Popular como prática política-pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

XIMENES, Jedson Machado. **Pronera em Roraima: Para além da Regulação Social**. Programa de pós-graduação em Educação. São Paulo, 2016.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A: Questionário/ Alunos**

Questionário alunos (as)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA- UERR  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E  
INTERCULTURALIDADE**

**ORIENTADORA: Dr. LEILA MARIA CAMARGO  
MESTRANDA: SÂMELLA KALYNE ARAÚJO FEITOZA**

**PERFIL DOS ALUNOS (AS)**

1. Idade \_\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F

2. Naturalidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

3. Escolaridade: ( ) Médio-Técnico Integral Técnico Subsequente ( ) ( ) Técnico PROEJA

**4. É morador da zona rural? SIM ( ) NÃO ( )**

Qual o Local em que reside?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Qual o número de moradores da residência? \_\_\_\_\_**

**6. Há quanto tempo você e sua família residem nesse local?**

( ) Entre 1 e 5 anos

( ) entre 6 e 10 anos

( ) Mais de 10 anos

**7. Qual a principal atividade econômica da família?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Você é trabalhador do Campo, ou contribui com as atividades relacionadas a agricultura desenvolvidas por sua família?**

( ) SIM ( ) NÃO

Se marcou **SIM**, como faz para conciliar trabalho e estudo??

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Qual o seu objetivo cursando o Técnico em Agropecuária na Eagro?

---

---

---

10. O curso tem transformado a sua vida de que maneira?

---

---

---

11. Você entende a importância da participação da comunidade na construção e implementação do Projeto Político do Curso Técnico em Agropecuária?

( ) SIM ( ) NÃO

Se marcou **SIM**, Qual a importância?

---

---

---

12. Você tem conhecimento da existência de projetos elaborados pela Eagro voltados para a agricultura familiar que atenda a população rural da região?

SIM ( ) ( ) NÃO

Se **SIM**, qual projeto você tem conhecimento?

---

---

---

13. Como moradores, sua família recebe apoio técnico da instituição? Ações para melhorar a vida dos trabalhadores rurais?

SIM ( ) ( ) NÃO

Se **SIM**, que tipo de apoio recebem?

---

---

---

**APÊNDICE B: Questionário professores**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA- UERR**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E**  
**INTERCULTURALIDADE**

ORIENTADORA: Prof. Dr. LEILA MARIA CAMARGO  
 MESTRANDA: SÂMELLA KALYNE ARAÚJO FEITOZA

**PERFIL DE PROFESSORES (AS)**

1. Idade \_\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F
2. Naturalidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_
3. Escolaridade: ( )Superior ( )Pós-graduação Lato Sensu ( )Mestrado ( )Doutorado
4. Área de formação na Graduação: \_\_\_\_\_
5. Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_
6. Tempo de atuação na instituição? \_\_\_\_\_

**7. Você tem conhecimento do currículo do Curso Técnico em Agropecuária da instituição?**

( ) Sim ( ) Não

**8. Que aspectos você destacaria sobre o currículo desenvolvido na EAGRO?**


---



---



---

**9. Sendo a EAGRO uma instituição voltada a formação de técnicos, como a comunidade se envolve na vida da escola e formação dos filhos e como a instituição desenvolve ações que envolvem a comunidade no entorno? Há esse envolvimento?**


---



---



---

**10. Acredita que o atual currículo vem contribuindo para a construção da autonomia, da emancipação e que contribui com a construção da identidade da EAGRO?**

( ) Sim ( ) Não.

Se respondeu sim, pode dizer de que forma?

---

---

**11. Na sua opinião, o currículo escolar atende às necessidades e expectativas da comunidade rural onde a instituição está localizada?**

( ) Sim ( ) Não. Se sim, explique de que forma atende?

---

---

**12. A Eagro possui projetos voltados para a agricultura familiar que atenda a população da região?**

( ) Sim ( ) Não

Se sim, cite quais tem conhecimento?

---

---

---

**13. Que outros aspectos considera importante sobre o currículo praticado na EAGRO?**

---

---

---

---

## APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A relação escola-comunidade e a formação dos educandos camponeses pela escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro** e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

1. **O objetivo deste estudo é:** Aplicar questionário, se necessário realizar entrevistas, analisar o currículo do curso técnico em agropecuária buscando compreender se o mesmo se pauta numa epistemologia do campo para compreender como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima-EAGRO com as comunidades camponesas atendidas pela instituição, e de que forma a escola tem contribuído para o fortalecimento de uma Educação do Campo no estado de Roraima.

2. **Sua participação nesta pesquisa será:** responder ao questionário e dependendo da necessidade participar de entrevista semiestruturada que contém perguntas abertas e fechadas, onde poderá se sentir livre para discorrer ou não sobre o tema proposto. Além disso, caso seja consentido, será realizado registro de imagem e de voz. A pesquisa não irá gerar despesas ao participante, o pesquisador fica responsável para se locomover até os mesmos para a aplicação dos questionários e realização de entrevista de acordo com a disponibilidade dos participantes.

3. **O principal benefício relacionado com a sua participação será:** A contribuição que a pesquisa irá propiciar para a compreensão do desenvolvimento e fortalecimento de uma Educação do Campo no estado de Roraima, podendo servir para demais pesquisadores que se interessem pelo tema. Não havendo benefícios diretos ou imediatos para o participante desse estudo.

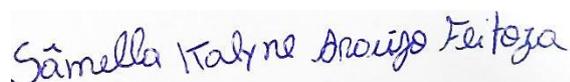
4. **O principal risco relacionado com a sua participação será:** O risco de quebra de sigilo, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, cultural, social ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. No entanto, a pesquisadora responsável se compromete a respeitar a dignidade humana, conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012 (Diretrizes e

normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e suas complementares), e a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais).

**5. Serão incluídos nesta pesquisa:** Dados referentes a instituição pesquisada, bem como o corpo docente e discente da EAGRO.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, **Sâmella Kalyne Araújo Feitosa** número (95) 99124-8043, caso tenha alguma dúvida.



---

Pesquisador

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

---

Participante da Pesquisa

Endereço do pesquisador: Rua Jericó nº 634 Nova Canaã. E-mail:  
samella\_feitosa@hotmail.com

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)  
Tels.: (95) 2121-0953  
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

**APÊNDICE D: Termo de Assentimento Livre e esclarecido****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A relação escola-comunidade e a formação dos educandos camponeses pela Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima- EAgro”**. Queremos saber através desta pesquisa como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima- EAgro com as comunidades camponesas atendidas pela instituição e de que forma a Escola tem contribuído para o fortalecimento de uma educação do Campo no estado de Roraima. A pesquisa será feita na Escola Agrotécnica e sua participação será responder ao questionário. Essa pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de: o aluno poder achar que determinadas perguntas o incomodam, pois, as informações a serem coletadas são sobre suas experiências pessoais. Assim o mesmo será informado previamente e poderá escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Se depois de consentir sua participação desistir de continuar participando, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Caso aconteça algo de errado, você pode nos procurar pelo telefone (95) 99124-8043 da pesquisadora responsável **Sâmella Kalyne Araújo Feitoza**. Também há coisas boas que podem acontecer a partir dessa pesquisa como: a partir da compreensão de que o caráter específico de uma educação voltada para o campo deve ser pautado nos aspectos sociais e culturais dos alunos camponeses, a mesma pode vir a contribuir para a melhoria do ensino na instituição e da relação entre a comunidade e a Escola. A pesquisa não irá gerar despesas ao participante, o pesquisador fica responsável para se locomover até os mesmos para a aplicação dos questionários.

Ninguém saberá que você está participando dessa pesquisa, não falaremos a outras pessoas nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“A relação escola-comunidade e a formação dos educandos**

**camponeses pela Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima-EAgra**". Entendi os benefícios e riscos da minha participação. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que a qualquer momento posso dizer "não" e desistir sem causar prejuízos a pesquisa.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisadora tirou todas as minhas dúvidas e disponibilizou uma via deste termo de assentimento.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Boa Vista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura do menor**

---

**Assinatura dos pais ou responsáveis**

*Sâmella Italyne Araújo Feitosa*

---

**Pesquisador responsável**

Endereço completo: Rua Jericó N. 634 Nova Canaã  
Telefone: (95) 991248043  
CEP/UEER Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)  
Tels.: (95) 2121-0953  
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

## **ANEXOS**

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Sr. ° Jandiê Araújo da Silva

**Diretor da EAgro**

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: **A relação escola-comunidade: a formação dos educandos camponeses pela Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro a ser realizada na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima- EAgro, pela aluna de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima Sâmella Kalyne Araújo Feitoza sob orientação da professora Doutora Leila Maria Camargo com o seguinte objetivo geral: Compreender como se efetiva a relação da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro com as comunidades camponesas atendidas pela instituição e de que forma a instituição tem contribuído para o fortalecimento de uma Educação do Campo no estado de Roraima, e objetivos específicos: compreender o processo histórico de luta e implantação de uma Educação para os povos do Campo em Roraima, analisar o Projeto pedagógico do curso Técnico em agropecuária para compreender se o mesmo se pauta numa epistemologia para os povos do campo, realizar pesquisa de campo a partir de uma abordagem quali-quantitativa através da aplicação de questionários aos alunos do curso técnico em agropecuária na modalidade subsequente ao ensino médio, aplicar questionário e entrevista semi-estruturada aos professores da instituição para compreender de que forma a EAgro interage com as comunidades camponesas que atende. Necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de arquivos da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.**

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -  
Canarinho  
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil  
Fone: (95) 2121-0953  
E-mail: cep@uerr.edu.br  
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 23 de setembro de 2019

*Sâmella Kalyne Araújo Feitoza*  
Mestranda Sâmella Kalyne Araújo Feitoza  
Pesquisador (a) Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação       Não concordamos com a solicitação

Prof. Dr. Jandir A. da Silva  
Diretor  
*Jandir A. da Silva*  
Portaria 574/GR  
EAGRO/UERR  
Prof. Dr.º Jandir Araújo da Silva  
Diretor da EAgro



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -  
Canarinho  
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil  
Fone: (95) 2121-0953  
E-mail: cep@uerr.edu.br  
www.uerr.edu.br

## ANEXO B - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO PESSOAS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: A FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS CAMPONESES PELA ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA & EAGRO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 36			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: SAMELLA KALYNE ARAUJO FEITOZA			
6. CPF: 000.688.872-05		7. Endereço (Rua, n.º): JERICO NOVA CANAA BOA VISTA RORAIMA 69314408	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 95991248043	10. Outro Telefone:
		11. Email: samella_feitosa@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>04 / 10 / 2019</u>		<u>Samella Kalyne Araujo Feitosa</u> Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA		13. CNPJ: 08.240.695/0001-90	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (95) 3224-8455		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Rildo Dias da Silva</u>		CPF: <u>244.261.561-49</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor de Pesquisa</u>			
Data: <u>04 / 10 / 2019</u>		<u>Rildo Dias da Silva</u> Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.		<b>Rildo Dias da Silva</b> Diretor de Pós-Graduação-UERR 11 de Novembro de 2019	