

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

**OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS DOCENTES NO
IFRR – CAMPUS NOVO PARAÍSO NO CONTEXTO DA
REALIDADE CAMPESTRE**

EDNALDO GOMES PEREIRA

Dissertação

Mestrado em Educação

Boa Vista – RR. Outubro de 2016.

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

EDNALDO GOMES PEREIRA

**OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS DOCENTES NO
IFRR – CAMPUS NOVO PARAÍSO NO CONTEXTO DA
REALIDADE CAMPESTRE**

Dissertação apresentada a
Universidade Estadual de
Roraima-UERR e Instituto Federal
de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima-IFRR,
como requisito para conclusão do
curso de mestrado do Programa
de Pós-Graduação e Pesquisa em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz
Lopes.

Boa Vista – RR.

Out. 2016

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz
Lopes.

Examinadora: Prof. Dra. Ivete Souza
Silva. -----

Examinador: Prof. Dr. Cláudio Sipert.

Dedicatória

A todos que lutam por uma educação do campo, valorizando a heterogeneidade dos sujeitos que nele habitam. Aos docentes que cotidianamente enfrentam os desafios de estarem inseridos no contexto do campo. E que, apesar das inúmeras dificuldades, buscam proporcionar um ensino de excelência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus mestres o incentivo para a conclusão desse estudo. Em especial ao prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, pela paciência, persistência e pelas exigências em relação ao rigor científico na elaboração desta dissertação. Também meus agradecimentos a todos os colegas de sala, pelos conhecimentos partilhados e principalmente ao Instituto Federal e aos docentes do Campus Novo Paraíso que contribuíram para a realização deste trabalho.

Homenagem

Ao prof. Dr. Evandro Ghedin, pessoa que lutou pela implantação do programa e muito contribuiu para o sucesso do curso. Minhas sinceras homenagens.

Epígrafe

“Um artista que, em tudo o que empreende, supera suas forças, acabará por arrastar a multidão com ele, pelo próprio espetáculo da luta formidável que lhe oferece, pois o sucesso não vem sempre com a vitória, mas as vezes já no próprio desejo de vencer”.

Friedrich Nietzsche (2007).

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	09
INTRODUÇÃO.....	15
CAP. I - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONJECTURA ATUAL.....	20
1.1– Aspectos e políticas de educação do campo.....	22
1.2 - As Políticas Públicas educacionais para o campo.....	32
1.3 – A influência dos movimentos sociais.....	39
1.4 - A formação e o trabalho docente no campo.....	43
CAP. II – HISTÓRIA E EVOLUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	51
2.1 – Decretos e leis educacionais.....	60
2.2 - As políticas de educação profissional dos Institutos Federais no Brasil.....	68
2.3 - Os Institutos Federais em Roraima.....	71
2.4 – Objetivos e finalidades do IFRR em Roraima e Campus Novo Paraíso.....	75
CAP. III – OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS DOCENTES DO IFRR- CAMPUS NOVO PARAÍSO NO CONTEXTO DA REALIDADE CAMPESTRE.....	79
3.1 - Os desafios do trabalho docente no Campus Novo Paraíso.....	79
3.2 – O percurso metodológico.....	82
3.3 - Análise dos dados.....	87
3.3.1 – Resultados da pesquisa.....	88
2.5. - A importância da permanência docente no campo.....	108
CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico – 01.....	p. 53
Gráfico –02.....	p. 53
Gráfico – 03.....	p. 55
Gráfico – 04.....	p. 56
Gráfico-05.....	p. 57
Gráfico – 06.....	p. 59
Gráfico – 07.....	p. 59
Gráfico – 08.....	p.64
Gráfico -09.....	p.95

LISTA DE SIGLAS

- CEBRACE** (Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares).
- CEFETS** (Centro Federal de Educação Tecnológica).
- CNE/CEB** (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica).
- CNI** (Conselho Nacional da Indústria).
- CPT** (Comissão Pastoral da Terra).
- FAT** (Fundo de Amparo ao trabalhador).
- IFRR** (Instituto Federal de Ensino e Educação Tecnológica de Roraima).
- INCRA** (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).
- IPEA** (Instituto de Planejamento Econômico e Social).
- LDB** (Leis de Diretrizes e Base da Educação).
- MST** (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra).
- CTE** (Conselho Territorial de Educação).
- PDI** (Plano de Desenvolvimento Institucional).
- PIB** (Produto Interno Bruto).
- PARFOR** (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).
- PLANFOR** (Plano de Formação Profissional).
- PROEP** (Programa de Expansão da Educação Profissional).
- PRONERA** (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).
- SEFOR/Mtb** (Secretaria de Formação e Desenvolvimento/Ministério do Trabalho e Emprego).
- SENAC** (Serviço Nacional do Comércio).
- SENAT** (Serviço Nacional dos Transportes).
- SENAR** (Serviço Nacional Aprendizagem Rural).
- SENAI** (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).
- UERR** (Universidade Estadual de Roraima).
- UFRR** (Universidade Federal de Roraima).

UNB (Universidade de Brasília).

UNEDs (Unidades de Ensino Descentralizadas).

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

UPAP (Universidade Politécnica e Artística do Paraguay).

RESUMO

O presente trabalho fez parte de uma pesquisa realizada com os professores do IFRR, onde delineamos como objetivo geral, analisar os desafios à atuação e permanência dos docentes no IFRR – campus Novo Paraíso, área rural do Município de Caracaraí, estado de Roraima, e como objetivos específicos, verificar a existência de políticas públicas e ações direcionadas à valorização dos docentes; suas condições de acessibilidade e permanência na região; entender a influência dos movimentos sociais para elaboração do conceito de educação do campo; a história da educação profissional no Brasil; decretos e leis educacionais assim como dos Institutos Federais do Brasil e em Roraima. A questão problema que norteou este trabalho teve a pretensão de saber quais os principais entraves que dificultam ou não a permanência dos docentes que desenvolvem seu trabalho pedagógico do Instituto Federal- Campus Novo Paraíso? Por esta perspectiva, foram relacionados à questão problema, os conceitos sobre a educação do campo, as políticas públicas educacionais para o campo e o trabalho docente inseridos na realidade campestre. E ao analisarmos a história da educação profissional no Brasil, juntamente com a atuação dos IFs no território nacional, demos um destaque para a presença dessa instituição no Estado de Roraima. Como concretização do trabalho proposto, temos a própria pesquisa realizada com os docentes atuantes no campus Novo Paraíso. Pesquisa empreendida a partir de questionários com perguntas estruturadas e semiestruturadas. A contextualização com estas ideias foi feita por meio da revisão bibliográfica de autores como: Caldart (2009), Freire (2009), Frigotto (2007), Ghedin (2007), Molina (2004), Souza (2006), dentre outros que discutem as lutas dos movimentos sociais no que concerne a educação, ao trabalho docente, as políticas públicas voltadas para a realidade do campesinato e ao papel da educação profissional no Brasil. Como procedimento metodológico, o trabalho foi de natureza qualitativa, fazendo uma análise hermenêutica e fenomenológica dos dados coletados na pesquisa de campo que aconteceu por meio das perguntas pré-elaboradas, dos diálogos, das visitas ao local de trabalho e da constatação da situação dos docentes que trabalham no IFRR- Campus Novo Paraíso. Neste sentido, acreditamos que alcançamos nossos objetivos com a finalidade de buscar respostas para a questão dos desafios para permanência dos docentes que atuam no IFRR- Campus Novo Paraíso, localizado na zona rural do município de Caracaraí no Estado de Roraima. Respostas estas, que confirmaram nossas indagações sobre as principais dificuldades dos docentes em permanecer no campus. Como por exemplo: a localização de difícil acesso e a falta de transporte regular para chegar até o local.

Palavras-chave: Permanência docente. Educação do Campo. Políticas Públicas. Trabalho docente. Educação profissional.

ABSTRACT

This work was part of a survey of the IFRR teachers, which outlined the general objective, analyze the challenges to performance and retention of teachers in IFRR - campus New Paradise, rural area of the municipality of Caracaraí, state of Roraima, and how specific objectives, verify the existence of public policies and actions aimed at the enhancement of teachers; their conditions of access and permanence in the region; understand the influence of social movements to elaborate the concept of rural education; the history of education in Brazil; decrees and educational laws as well as the Federal Institutes of Brazil and Roraima. The question issue that guided this study was to pretend to know what are the main obstacles that hinder or not the permanence of teachers who develop their pedagogical work of the Institute Campus federal-New Paradise? From this perspective, were related to the issue problem, the concepts of rural education, educational policies for the field and the teaching work entered the peasant reality. And when we look at the history of education in Brazil, along with the performance of FIs in the country, gave a highlight for the presence of this institution in the State of Roraima. As implementation of the proposed work, we own survey of teachers working in the campus New Paradise. Research undertaken from questionnaires with structured and semi-structured questions. The contextualization with these ideas was done through literature authors review as Caldart (2009), Freire (2009), Frigotto (2007) Ghedin (2007), Molina (2004), Souza (2006), among others discussing the struggles of social movements in relation to education, the teaching profession, the public policies to the reality of the peasantry and the role of education in Brazil. As methodological procedure, the work was qualitative, through a hermeneutical and phenomenological analysis of data collected in the field research that took place through pre-prepared questions, dialogues, visits to the workplace and finding the situation of teachers working in IFRR- Campus New Paradise. In this sense, we believe we have achieved our goals in order to seek answers to the question of challenges to permanence of teachers who work in IFRR- Campus New Paradise, located in rural Caracaraí municipality in the state of Roraima. These responses, which confirmed our questions about the main difficulties of teachers to remain on campus. Such as: the location of difficult access and lack of regular transport to get to the location.

Keywords: Teaching Permanence. Rural Education. Public Policy. Teaching. Professional Education.

INTRODUÇÃO

A temática da educação, em sua generalidade, é bastante discutida em todos os setores e camadas sociais. Porém, mesmo reconhecendo já ter havido avanços significativos nesse setor. Muitos desses debates e produções a respeito do tema “Educação” ficam apenas no mundo das ideias ou nos espaços acadêmicos. E quando nos referimos ao caso específico da Educação do Campo e dos desafios dos docentes que atuam em áreas rurais. Apesar dos muitos esforços dos professores formadores, pesquisadores e também dos movimentos sociais que lutam por uma valorização da educação do campo. Neste cenário distante dos centros urbanos, o interesse em tratar dessas questões por parte dos que atualmente detêm o poder político e governamental do país, essa problemática educacional não é considerada prioridade. Portanto, as políticas públicas educacionais direcionadas ao desenvolvimento e valorização dos que vivem no e do campo não entra como parte dos assuntos emergenciais e necessários para o desenvolvimento do país.

Por meio desse quadro educacional que se apresenta, juntamente com todas as suas implicações, nosso trabalho traz uma análise teórica e prática a respeito dos desafios que os docentes do IFRR-Campus Novo Paraíso, enfrentam, no sentido da permanência ou não no campo. Dessa forma, nosso aporte teórico levanta a questão das condições de acessibilidade e trabalho dos docentes. Analisando como eles encaram a realidade do campus em relação aos meios de acesso e condições de trabalho. Buscando verificar se existem políticas públicas e ações concretas direcionadas para a valorização profissional e se há iniciativas por parte da instituição que proporcione melhores condições de acessibilidade e trabalho no Campus Novo Paraíso que está situado na zona rural do município de Caracaraí, Roraima.

Evidenciando melhor a pesquisa e as razões pelas quais busquei este caminho investigativo. Início fazendo um breve relato sobre a minha trajetória educacional ao longo desses anos até chegar ao cargo de docente no IFRR-Novo Paraíso. Evidenciando assim, como despertou o meu interesse em pesquisar os desafios dos docentes que atuam no Instituto Federal, campus Novo Paraíso e a possível relação, ou não, entre a localização da instituição na zona rural com os constantes fluxos de docentes para outros campi.

Meu nome é Ednaldo Gomes Pereira, nasci em 1977 no Estado do Maranhão e com dois anos de idade eu e minha família migramos para a região conhecida como bico do papagaio no Estado de Goiás e hoje, pertencente ao Estado do Tocantins. Lá iniciei os

primeiros anos de estudo e toda a educação básica, tendo como formação secundária de nível médio o curso Técnico em Contabilidade. A primeira graduação foi de licenciatura em Filosofia (1997 -2000), realizada no CESBE-UFSC (Centro de Educação Superior de Brusque em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina). Cheguei a Roraima no início do ano de 2001, onde comecei a exercer a docência no Estado através da SECD (Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto), como professor de Filosofia e também de língua estrangeira (Espanhol). Em 2003, por meio do vestibular, comecei minha segunda graduação no curso superior de Tecnologia em Turismo, sendo realizada pelo Instituto Federal de Roraima. Além destas duas graduações, concluí também duas pós-graduações lato senso. A primeira em Metodologia do Ensino Superior e a segunda em Educação Profissional, ambas realizadas pela Universidade Estadual de Roraima-UERR. Também consegui, a duras penas, concluir um mestrado em ciência da educação pela UPAP (Universidad Politécnica y Artística del Paraguay).

Na rede estadual de ensino do Estado de Roraima, lecionei por mais de dez anos as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Espanhol. Fui professor substituto na Universidade Estadual de Roraima - UERR. Trabalhando com as disciplinas de Humanidades, Metodologia Científica e Filosofia. Também atuei como professor substituto na Universidade Federal de Roraima - UFRR, ministrando Sociologia e Metodologia Científica nos cursos de Administração e Contabilidade. A partir do ano de 2011, firmei contrato com a Faculdade Estácio-Atual em Boa Vista, ministrando os componentes disciplinares de Ciências Sociais, Introdução a Filosofia, Filosofia do Direito e Sociologia da Administração, para os cursos de Direito e Administração.

Em 2012, após passar no concurso para professor de Filosofia no IFRR, campus Boa Vista, ao assumir, solicitei pedido de remoção para o campus rural de Novo paraíso no município de Caracará, iniciando minha trajetória pedagógica no IFRR, com os cursos: Técnico Agrícola e Técnico em Agropecuária, ministrando as disciplinas de Sociologia e Filosofia. De Boa Vista, mudei para a cidade de Rorainópolis, sudeste de Roraima, que fica a uma distância aproximada de sessenta quilômetros do Instituto federal, campus Novo paraíso e há trezentos quilômetros da capital Boa Vista. No ano de 2013 com a anuência do IFRR, fui convidado pelo prefeito da cidade de Rorainópolis, a assumir o cargo de Secretário Municipal de Saúde de Rorainópolis. Período em que fiquei licenciado das minhas funções de professor, retornando por vontade própria no final do ano de 2013.

Atualmente como professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), campus Novo Paraíso, ministro a disciplina de Filosofia nos cursos: Técnico em Agroindústria e Técnico em Agropecuária, e por falta de outro profissional também dou aulas de Sociologia. Embasado nessa experiência docente no IFRR-Novo Paraíso, agregada a outras dificuldades e desafios enfrentados por mim e por vários outros colegas de profissão, em momentos formais e informais de compartilhamento de experiências e angústias, me propus a realizar esta pesquisa voltada para a verificação dos principais desafios a permanência docente no IFRR-NP, no contexto da zona rural.

O interesse veio especialmente quando comecei a trabalhar no campus e por não dispor de um transporte próprio, precisava constantemente de caronas ou esperar a margem da BR 174 (principal rodovia do estado) por uma possível passagem de algum veículo privado ou de rota comercial que pudesse me levar até a cidade mais próxima, Rorainópolis. Pelo fato do local não oferecer sistema de alojamentos para os docentes e técnicos e não dispor de nenhuma outra forma de acolhida aos docentes que vivem longe do campus. Por estar localizado distante da zona urbana, não possuindo nenhuma rede de transportes alternativos regular. Senti na pele os primeiros desafios, a começar pelo deslocamento até a unidade de ensino. Sendo que até o momento, o único meio de transporte regular existente era os ônibus escolares, contratados por meio de processos licitatórios, para o transporte exclusivo dos alunos da instituição.

Nesse sentido, vieram minhas angústias, indagações e questionamentos a respeito das condições de acessibilidade dos profissionais docentes da unidade educacional. Já que presenciava também, em um curto intervalo de tempo, um grande fluxo de saídas de docentes do campus para outras unidades da federação, na maioria das vezes saídas sem retorno para a unidade educacional. Particularmente, a maioria dos docentes concursados, que tomaram posse junto comigo, também solicitaram remoção ou fizeram concursos para outras regiões.

Todas estas dificuldades e questionamentos me impulsionaram a realizar este trabalho dissertativo que trata justamente da questão da acessibilidade como um dos desafios à permanência dos docentes no campus Novo Paraíso. Dessa forma, compartilho com o posicionamento de Borges (2013, p.33), quando diz que “o questionamento problematizador é fundante da criatividade e da reflexão que nos possibilita a superação das condições da alienação, especialmente porque se constitui em instrumento de

criticidade e criatividade”. Neste viés, o desenvolvimento criativo é o que dá sentido ao ser humano. Foi por isso que propomos desenvolver a dissertação numa linha questionadora, na busca de respostas para o problema levantado, verificando desse modo, se as possíveis evasões dos docentes estavam ou não relacionadas às dificuldades de acesso ao campus Novo Paraíso:

Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição que se alastra pelas estruturas de poder e, por meio da problematização dialógica e dialogal, superar esse processo alienativo que é, permanentemente, posto em curso pelos grupos dominantes (FREIRE, 2009, p.62).

Por isso, esta pesquisa teve a intenção de desvelar as possíveis contradições existentes entre o que se apresenta para os docentes quando iniciam seu ofício no Instituto Federal campus Novo Paraíso e o que realmente acontece depois que o profissional começa a atuar na instituição. Caso essa contradição seja real, o que está se fazendo ou poderia ser feito para superar tais discrepâncias no sentido de valorizar mais o docente do campus?

A pesquisa está fundamentada a partir de análise hermenêutica e fenomenológica da situação dos docentes que atuam no IFRR – Novo Paraíso, assim como nas referências teóricas e bibliográficas no intuito de estarmos também respondendo às nossas indagações sobre os desafios do trabalho docente no Instituto Federal, campus Novo Paraíso, no contexto da realidade campestre. Do ponto de vista da estrutura de nosso trabalho, os capítulos estão organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo intitulado “A educação do campo na conjectura atual”, faz uma análise sobre as políticas voltadas para a educação do campo. E em seus subcapítulos estão inseridos as fundamentações bibliográficas sobre a importância dos movimentos sociais na educação campestre, assim como também aborda-se a formação docente e sua atuação no campo. Complementando essa problemática e tendo uma visão mais ampla do contexto envolvendo a situação da educação do campo, temos como fundamentos da pesquisa, os seguintes autores: Brasil (2015), Caldart (2008, 2009, 2002), Freire (2009), Ghedin (2007), Molina (2004), Morin (2013), Souza (2006), além de outros pensadores que nos auxiliaram na tessitura desta temática a respeito do que seja a educação do campo.

O segundo capítulo intitulado de “História e desenvolvimento da educação profissional”, trata sobre as políticas de educação profissional dos Institutos Federais no Brasil. Nos subcapítulos estão presentes os decretos e leis educacionais; A história dos

Institutos Federais e os Objetivos e finalidades do Instituto Federal em Roraima e no Campus Novo Paraíso.

No terceiro capítulo temos como título: “Os desafios para a permanência dos docentes do IFRR - Campus Novo Paraíso no contexto da realidade campestre”. Este é o tema principal da pesquisa aqui apresentada. Este capítulo traz como subtítulos: o percurso metodológico; os resultados da pesquisa; a análise dos dados e a importância da permanência docente no campo.

Portanto, o foco do nosso trabalho agregado aos autores e normas institucionais que tratam da questão do campo, dos desafios e das políticas de educação, está presente neste capítulo, pois nele frisaremos o resultado obtido ao longo da produção dissertativa no qual contou com a colaboração dos docentes investigados através dos questionários. Contou também com o apoio institucional do IFRR e com a orientação do professor Dr. Sérgio Luiz Lopes que já vem realizando um trabalho profícuo na questão da valorização e desenvolvimento da educação do campo no Estado de Roraima.

CAPÍTULO I

1.0 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONJECTURA ATUAL

Neste capítulo abordaremos a temática, educação do campo e seus aspectos na atual conjuntura, fazendo uma relação com as políticas públicas educacionais; as diretrizes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a formação e o trabalho docente no campo; as diretrizes do Programa de Desenvolvimento Institucional do IFRR (PDI-IFRR), bem como, aprofundando nosso posicionamento em relação às vivências dos docentes na realidade do campo. Pois o intuito é de compreendermos melhor este trabalho no que tange aos desafios para a permanência dos docentes do IFRR – Novo Paraíso, no contexto da realidade campestre. Conforme aponta Ghedin (2008):

Na atualidade, a terminologia educação rural está sendo substituída pela educação no campo, no entendimento que as lutas camponesas constroem um outro projeto de educação, inserido em um projeto sociopolítico mais abrangente que afirma “que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (GHEDIN, 2008, p.31).

Estas abordagens teóricas sobre os aspectos contextuais da educação do campo considerarão as lutas dos movimentos sociais, para a implantação de uma educação no campo, contemplada a partir das realidades camponesas, no sentido da valorização e atendimento das necessidades dos sujeitos do campo. Ou seja, na busca por uma educação construída a partir das políticas de conscientização democrática inerente a formação discente e às práticas pedagógicas relacionadas com os fatores sociais presentes nas comunidades rurais. Para Arroyo (2011, p.11), “o debate da relação “campo-cidade” perpassa todas as reflexões da Educação do campo”. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, inferior, arcaico. Consequência do que se projetou nas últimas décadas. Consolidou-se um imaginário em que o espaço urbano era o único caminho natural do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para o indivíduo como para a sociedade.

De certa maneira esta foi a visão-suporte para a implementação do agronegócio no país. E hoje o que ainda presenciemos, é o êxodo do pequeno agricultor dando lugar para os latifundiários. E as poucas famílias que ficam, sofrem com a ausência do poder público. Neste contexto, presenciemos a dura realidade dos docentes do IFRR, que atuam no campus rural, nas proximidades da Vila de Novo Paraíso. Situação um pouco diferente

do que apregoa o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRR, que adota como princípios da educação do campo:

- I – O princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana;
- II – O princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- III – O princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- IV – O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- V – O princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- VI – O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (PDI-IFRR, 2014, p. 214).

Há nestes princípios pedagógicos, boas referências aos espaços vinculados a realidade dos sujeitos. O que inicialmente nos leva a entender que todos os sujeitos envolvem professor, aluno e toda a equipe direta ou indiretamente ligada ao processo pedagógico educacional. Porém, o que se presencia é que o docente, nem sempre está sendo contemplado por estes princípios da educação do campo defendidos no PDI. Como por exemplo: em relação aos espaços vinculados a realidade dos sujeitos. Na atual conjuntura, os docentes não encontram espaço adequado para fixar-se ou permanecer integralmente no ambiente de trabalho, ficando tão desassistidos quanto os alunos.

E ao que concernem as diretrizes para a educação do campo, o PDI, defende também como forma de promoção: o acesso de qualidade, o respeito às diferenças regionais na construção do currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros. Podemos destacar ainda alguns itens:

- II – Capacitar os servidores em diferentes campos do conhecimento que podem gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora desse conhecimento;
- III – Dotar o IFRR com as condições necessárias para a oferta de educação do campo nas várias modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- IV – Estimular e ampliar participação colegiada das comunidades do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação;
- V – Fomentar as estratégias de atendimento às demandas dos movimentos sociais e das comunidades do campo, e difundir a importância das diferentes experiências que podem subsidiar os componentes da proposta pedagógica;
- VI – Desenvolver estudos e viabilizar condições para a ampliação do número de vagas e criação de novos cursos;
- VII – Promover programas de formação de educadores, com currículos adequados às necessidades, interesses e peculiaridades dos sujeitos do campo;
- VIII – Promover a construção de processos pedagógicos inovadores e importantes para uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo;
- IX – Estimular e acompanhar experiências nas áreas da pesquisa, extensão, inovação tecnológica e tecnologias sociais, sistematizando os seus resultados,

divulgando-os em âmbito nacional e internacional, e ampliando, assim, a capacidade de pesquisa e de difusão dos conhecimentos;
X – Articular e atuar com os diferentes órgãos públicos e privados, movimentos sociais e organizações não governamentais, visando à implementação da política da Educação do Campo (PDI-IFRR, 2014, p.103).

No sentido da promoção humana, das políticas sociais de formação de educadores e educandos em parceria com a sociedade civil organizada e no sentido de viabilizar uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo, está tudo muito bem alinhado. As discrepâncias começam a aparecer quando se trata do quesito de dar possibilidades concretas para a implementação das diretrizes apontadas acima. Como por exemplo: deveria estar contemplada a acessibilidade dos profissionais ao campus.

E como demonstra nossa pesquisa: proporcionar melhorias no processo de acolhida dos docentes que vem de outras localidades ou estados e não encontram inicialmente amparo institucional, até se estabilizarem na região. Outra demanda, seria a de fazer valer os direitos aos auxílios transportes, auxílio periculosidade, interiorização, além da disponibilização de alojamentos temporários e áreas de lazer para o profissional docente que, imprescindivelmente, tem necessidade de gozar de um lugar que lhe possibilite qualidade de vida e boas condições de realizar seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, na seção a seguir trataremos da questão das políticas voltadas para a educação do campo na atual realidade, contextualizando melhor estes desafios com os aspectos presentes nas políticas de educação do campo.

1.1– Aspectos e políticas de educação do campo

Contextualizar sobre os aspectos referentes à educação do campo e as políticas voltadas para esta realidade, nos dá ânimo, pelo fato de sabermos que mesmo tendo a necessidade desses debates estarem ocorrendo efetivamente em uma escala maior, mais significativa e transformadora, no sentido de favorecer os que vivem “no” e “do” campo. Pelo menos já se percebe nos debates acadêmicos, no corpo docente engajado, em diversos autores defensores da educação do campo e também no interior dos movimentos sociais, que essa luta por uma educação genuinamente do campo já vem acontecendo e crescendo significativamente. Considera-se então, tais iniciativas como um passo importantíssimo na construção de um novo jeito de pensar e fazer educação do campo. Como nos aponta Borba (2008):

As pessoas do campo representam em sua maioria, grande parte dos brasileiros sem espaço digno no âmbito social, econômico e político, vivendo num sistema no qual as preocupações mais evidentes são, com a eficácia, a competitividade e o mercado globalizante e desumano, em que as políticas públicas nunca estiveram voltadas aos interesses dessa parcela da população, principalmente, no que diz respeito ao acesso a educação o que fez com que a educação do campo estivesse relacionada à luta por direitos para os sujeitos do campo em processo de exclusão social (BORBA, 2008, p. 54).

Nesse sentido, podemos inferir que o grito por uma Educação do Campo que levasse em conta a realidade dos sujeitos do campo e fosse constituída como tal, é fruto das constantes lutas dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada, de alguns grupos religiosos e dos diferentes setores sociais que, além de viverem à margem dos benefícios advindos da sociedade moderna e urbana, sofrem com a ausência de políticas públicas destinadas as famílias do campo. Sejam elas Quilombolas, Caiçaras, Assentados, Sem Terra, Agricultores, Seringueiros, Pescadores e tantas outras comunidades rurais esquecidas pelos órgãos governamentais. Sob o olhar de Borges (2013, p.38), “as lutas dos movimentos implica a luta política no sentido de criar as condições objetivas para que a democracia e o pensamento possam ser exercidos com liberdade no espaço público”.

É nesse processo de luta e resistência que acontece a conquista de um dos aspectos cruciais para a transformação social e desenvolvimento das populações camponesas. Este aspecto é a Educação, que vem como forma de inclusão social das famílias que vivem na zona rural, que buscam uma formação que seja especificamente do campo. Complementando Borges (2013), a educação faz parte da natureza humana por possibilitar a socialização dos seres humanos, pois é por meio dela que são repassadas as experiências dos adultos às novas gerações. Dessa forma, a educação, torna-se significativa por fazer valer o direito à cidadania dos movimentos sociais e se propor como uma alternativa de leitura crítica da realidade, da sociedade contemporânea e de suas múltiplas formas de manipulação.

Uma educação do campo que atribua valores ao cidadão a partir da sua realidade, para que não haja necessidade dos pais ou seus filhos, migrarem para a zona urbana, em busca de educação e de outros direitos assegurados constitucionalmente, porém negados no seu dia-a-dia. Trata-se de um compromisso do Estado para com as pessoas que vivem no campo e dele precisam para produzir e sobreviver. Conforme (BORGES, 2013, p.16). “A educação é um processo socializador, que pode humanizar ou desumanizar dependendo da pessoa que se deseja formar para a sociedade”. Por esse viés, Arroyo (2011) também comenta:

Um projeto popular de desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser construída. Consequentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO, 2011, p.14).

Esse projeto de luta e engajamento popular em torno da educação e construção de um novo jeito de se fazer educação no campo, como nos aponta Arroyo (2011). Demonstra a justificativa lógica, dos sujeitos do campo em buscarem políticas educacionais e governamentais que agreguem o conjunto de ideias, valores e ações articuladas rumo a materialização de respostas e soluções para as disparidades econômicas, educacionais e sociais presentes no meio rural. Nesse entender, podemos complementar este pensamento as ideias de Borges (2013, p.39), pois o mesmo afirma que “a educação ao longo de décadas, tem pervertido as relações humanas e condenado grandes massas de classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação; justamente por representar a lógica do sistema”.

Nosso papel docente é romper, radicalmente com essa lógica. E como defendia Rousseau (1979, p.10): “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação”. Por esse caminho se justificam as necessidades de ações educacionais e governamentais que propiciem a formação do cidadão em sua plenitude. Pois os movimentos sociais, na defesa de políticas públicas de educação do campo já carregam essa bandeira da luta popular pela escola pública como direito social e humano e dever do Estado. E ao que concerne a Educação do Campo, Molina e Freitas (2011) fazem uma importante anotação:

A educação do campo tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, ela vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural priorizando os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 03).

Esses princípios afastam a ideia de uma Educação do Campo vista apenas como algo compensatório ou simplesmente para fazer valer o termo governamental da “Educação para todos”. A Educação até pode ser para todos, mas em nosso país, nem todos tem acesso a Educação e quando têm, nem sempre é de qualidade. Por isso, a luta

dos trabalhadores rurais por uma educação no campo e do campo, é para proporcionar a estes sujeitos uma educação que além de preservar as singularidades do campo e das pessoas que dele sobrevivem, agregue também qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, seja com a valorização do docente ou através da construção de um currículo específico para este setor.

Para Arroyo (2011), um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. Segundo Molina (2004), a educação do campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo.

Existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Isto tem sido referido com a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazer-las de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (MOLINA, 2004, p.19).

Este tipo de educação excludente e que prioriza o agronegócio em detrimento do pequeno agricultor e seu pedaço de chão, não será o foco de defesa que pretendemos apresentar neste trabalho. Pelo contrário, defendemos uma formação educativa a partir dos autores que vivenciam e entendem o sentido de uma educação do campo afastada dos ideais absolutistas do capitalismo, onde somente a produção em larga escala e com altas-tecnologias embutidas são as soluções para o mundo, sob a visão perfeccionista da globalização econômica. Defendemos uma educação que se aproxime dos ideais de liberdade e conquistas presentes nos sonhos e desejos dos que vivem no campo e anseiam por melhorias sociais em sua realidade diária, buscando por fazer valer os seus direitos como cidadãos. Trata-se de um projeto que objetiva a superação de situação de classe social explorada. Para Ghedin (2008, p.32), é uma “prática política, pois nasce da luta, sendo que neste processo o camponês edifica sua identidade enquanto ser social requalifica sua organização ao enfrentar as classes dominantes”.

Os autores, Caldart, Stédile e Daros (2015), partindo numa linha de defesa dos trabalhadores do campo e contrapondo-se ao sistema capitalista vigente que segrega e camufla as diferenças de classe sob o argumento da diminuição das desigualdades sociais e em nome de uma economia global, afirmam que o capitalismo constituiu o antagonismo entre campo e cidade e a tendência desde sua lógica, ou seja, desde o polo do capital, é de superar essa contradição eliminando um dos polos, neste caso, eliminando o campo como especificidade.

De acordo com estes autores, pode-se perceber a intencionalidade dos grandes grupos econômicos, cujos propósitos são tornar a agricultura um ramo da indústria capitalista, supondo a eliminação do modo camponês de cultivar a agricultura, o que não deixa de ser uma tentativa de eliminar o trabalho do camponês, que até então, como trabalhador, é detentor dos meios de produção e não um simples trabalhador assalariado e subordinado absolutamente ao capital. Por essa análise, conseqüentemente a intencionalidade do sistema capitalista é a eliminação do modo de vida camponês. Já que o capital impõe uma homogeneização nas formas de produzir, de consumir e de viver.

Nesse sentido, muitas vezes a Educação, quando se propõe apenas como reprodutora da cultura hegemônica, faz muito bem esse papel de absolutizar o poder hegemônico. Não de forma opressora explícita, mas oprimindo de maneira velada e silenciosa, ou até mesmo barulhenta, a partir dos processos pedagógicos que embutem nas pessoas, já a partir da infância, a crença de que a sociedade é e sempre foi dividida em classes, e assim deve permanecer. Althusser, em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1992), faz uma importante reflexão a esse respeito:

Existe em cada época um aparelho ideológico de Estado dominante; o aparelho ideológico dominante nas formações capitalistas maduras é o aparelho ideológico escolar. Todos os aparelhos ideológicos de estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia. Esse concerto é dominado por uma partitura única, a ideologia da classe dominante. O papel dominante cabe a Escola, se bem que sua música seja silenciosa (ALTHUSSER, 1992, p. 32).

A luta pela concepção da educação do campo busca superar essa dualidade histórica ainda existente em nossos sistemas de ensino. Por isso, é necessário considerar a educação não somente sob os aspectos pedagógicos, mas também ideológicos e políticos, passando pelos interesses sociais e culturais. De acordo com Ghedin (2008, p.33), “não é a pedagogia que interfere na Educação do Campo, mas os camponeses

buscam na pedagogia crítica os fundamentos de seu projeto político-pedagógico, vinculado à luta por justiça e igualdade social”. Deve-se tecer uma concepção universal de educação a partir dos sujeitos sociais concretos que vivem e constroem sua realidade de vida em determinadas condições básicas de existência em um dado tempo histórico. E que mesmo assim, buscam pela conscientização crítica, se libertar das amarras que lhes oprimem.

Nesse sentido, concordamos com Freire (2009, p. 31) quando defende que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que poucos sabem de si, de seu “posto no cosmos” e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura”. É por meio dessa busca em saber e aprender mais para solucionar os problemas diários, buscar respostas que podem levar a novas indagações, que os trabalhadores do campo, lutam incansavelmente por um novo conceito de educação que atenda seus anseios e necessidades. Para Freire (2009), a autodesvalia é outra característica dos oprimidos, pois para o autor:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais, (FREIRE, 2009, p.56).

O Estado tem o poder-dever de assistir a todos em seus direitos e oportunidades iguais, considerando as realidades autóctones assim como as necessidades a curto, médio e em longo prazo. E neste caso específico, propiciar uma educação do campo com equidade e qualidade. Segundo Souza (2006, p.23), “a Educação do Campo está sendo analisada desde as ações realizadas na vertente oficial, como resultado de políticas públicas que têm o Estado como o organizador e executor da mesma, até as ações na vertente popular, tendo os movimentos sociais como impulsionadores das políticas públicas e das ações educacionais no campo”. É nessa lógica que deve andar o processo de ensino aprendizagem voltado para o campo. A partir das decisões coletivas entre setores sociais, como os movimentos e órgãos públicos, como a União, o Estado e o Município. Ouvindo as proposições e estabelecendo metas que visem o desenvolvimento social e bem-estar dos povos do campo.

Sousa (2006) esclarece que é necessário estabelecer as diferenças existentes entre os termos, “Educação Rural” e “Educação do Campo”. O sentido de Educação Rural está

mais voltado para a preocupação com ações que possam superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já a Educação do Campo, vem com uma característica ligada à ação dos movimentos sociais e das parcerias em prol do desenvolvimento qualitativo dos camponeses. Essa visão oriunda da dinâmica social do campo, surgida a partir do final do século XX, encontra fundamentação com a resolução do CNE/CEB, nº 2, de 28 de abril de 2008:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CNE/CEB, nº 2, de 28 de abril de 2008).

Dessa forma, as políticas públicas devem garantir o direito a uma educação que seja no campo. Como aponta Caldart (2002), o termo no campo, quer dizer que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e, do campo, refere-se ao direito que as pessoas têm a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades humanas e sociais. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 64) destacam a emergência de um novo paradigma como sendo resultado do conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais.

A política não é só uma ação e a educação não é só uma prática, mas ambas devem ser ações-reflexões, conduzindo o educador-educando a um pensar sobre a transformação de si e da sociedade que está em constante mutação. A proposta por uma educação política quer ser um caminho para o fazer-se pedagógico: a construção de um projeto pedagógico capaz de gerar libertação política. O ato pedagógico é um ato político que só é autêntico quando for libertador das estruturas de uma sociedade opressora e repressora da liberdade humana (BORGES, 2013, p.40).

Essas lutas e conquistas proporcionaram a criação de vários documentos e propostas que contemplavam a situação camponesa em relação à educação. Diante disso as Diretrizes Complementares para as Escolas do Campo CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 em seu Art. 7, inciso II orienta que: § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. Com essa participação do Estado, devemos ter um olhar mais crítico em relação tudo que está sendo colocado.

O Estado moderno, enquanto aparato jurídico repressivo e enquanto aparato ideológico, torna-se o instrumento precípua da manutenção das relações sociais de produção, isto é, da “ordem econômica constituída”. O estado não paira sobre as classes, harmonizando-lhes as relações, mas, ao contrário, é instrumento da classe dominante no exercício de sua hegemonia ideológica e de sua dominação política. A dominação se exerce através de mecanismos aparentemente mais democráticos e certamente mais eficientes (ROSSI, 1980, p.39).

Para tornar a educação mais democrática e distante dessa constatação de Rossi (1980), é imprescindível mencionar nesse processo, a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pois o mesmo enfatiza em suas ações, os cursos pedagógicos voltados para a questão da realidade rural. Tais cursos são frutos das iniciativas e solicitações dos movimentos sociais e do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Essa luta teve um grande avanço quando em novembro de 2010, durante o Encontro Nacional do PRONERA, os movimentos sociais reunidos, juntamente com a presença de representantes do governo, conseguiram aprovar o Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010 que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA” (BRASIL, 2010, p.10).

O PRONERA é o resultado de um processo de luta constante em prol do reconhecimento da Educação do campo nas áreas de assentamento, buscando e exigindo acesso ao direito à educação. Sua semente deu-se em julho de 1997, na realização do I encontro nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Enera, em parceria com a Universidade de Brasília, movimento dos trabalhadores Rurais Sem terra – MST e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (GHEDIN, 2008, p.67).

O objetivo geral é fortalecer a educação nas áreas de assentamento de reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. O PRONERA está vinculado às práticas e às reflexões teóricas da educação do campo que tem como fundamento, a formação humana como condição primordial e como princípio e possibilidade de todos serem autores e autoras de sua história e, assim, criarem novas possibilidades para reorganizar a si próprios e o seu universo, descobrindo e reinventando democraticamente as relações solidárias e responsáveis com o meio físico e social.

[...] o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na

sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. (CALDART, 2009, p.97.).

Corroborando essa teoria, a educação específica para este meio, Molina (2004, p.36), deve ser no sentido de construir algo novo para a própria cultura, isto é, há uma nova identidade que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada a partir da intencionalidade educativa da educação do campo. Sendo assim, o projeto político pedagógico da educação do campo deve incluir uma reflexão sobre qual perfil de profissional docente queremos e como se realiza a construção desse modelo de profissional. Para Borges (2013, p.41), nesse quesito a educação é um meio que tem como fim não só a liberdade pessoal e individual, mas a libertação política de toda forma de opressão. “Combater a opressão é tarefa essencial de qualquer prática pedagógica. Contribuir para com a desalienação e para a desideologização é tarefa essencial do processo educativo”. É por esse motivo que o processo reflexivo é tão necessário na educação escolar e fora dela.

Analisando por esse ponto, pode nos parecer que a distância entre o que se ensina e a realidade estão mais fortemente presentes somente na zona rural. Mas o processo não é bem assim. Nas escolas urbanas, o que se percebe, é também uma grande disparidade entre o que é ensinado nos ambientes escolares e o que está além-muros da escola. Boa parte dos alunos não se sente envolvidos com o mundo acadêmico, só frequentam as aulas ou por obrigação dos pais ou responsáveis, pela obrigatoriedade legal. Ou talvez por terem uma vaga expectativa de um emprego futuro. Há também a questão social que prega que o (a) indivíduo (a) só terá “valor” caso estude. Mesmo que os conteúdos estudados não representem sua vida cotidiana.

As novas responsabilidades atribuídas às escolas e aos docentes não estão sendo acompanhadas de mudanças que lhes permitam corresponder às expectativas de governos e sociedades. Neste sentido, para Caldart, Stédile e Daros (2015, p. 31):

A união entre ensino e trabalho é compreendida como parte de um processo de recuperação da integralidade do ser humano, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais e intelectuais, permite, até exige, a restituição (CALDART, STÉDILE e DAROS, 2015, p. 31).

Significa dizer acima de tudo, uma recolocação do processo de trabalho complexo e dinâmico na esfera da práxis reflexiva. Onde o trabalhador sabe o motivo e o porquê

das suas ações. Como complementariedade Borges (2013), o ideal seria que o todo da compreensão e a conduta de cada pessoa se desse de modo crítico, coerente, sistematizado. Mas para isso, é preciso muito trabalho-trabalho crítico de reflexão filosófica e científica. A extrema compreensão limitada do senso comum consiste em olhar as partes de um todo e conceber essas partes em si, como se fossem totalidades nelas mesmas. Conceber a educação desvinculada da política, dissociada de um processo político-econômico-mundial, desarticulado de sua relação com um capitalismo financeiro, com seus braços ideológicos da globalização e do gerenciamento do mercado, denota uma visão de senso comum.

Sendo assim, percebe-se também a necessidade de um aporte educacional que enfatize ou priorize a questão das políticas públicas direcionadas especificamente para a situação campestre com sua heterogeneidade e particularidades.

A política educacional atual, no marco ideológico em que se insere, oscila entre aspectos que revelam sua posição de classe, a favor do capital, a aspectos que respondem a interesses do polo do trabalho, ainda que de antemão se saiba que não podem ser cumpridos. É assim que temos na mesma legislação a defesa da formação integral e o atrelamento às exigências do mercado de trabalho precarizado, a afirmação da autonomia pedagógica das escolas e a pressão por uma gestão centralizada para atender à padronização da avaliação (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p. 35).

Sobre essa política educacional e seu marco ideológico, atrelado aos múltiplos fatores que legitimam o poder hegemônico da classe dominante. A educação do campo, em seus aspectos, poderá propor perspectivas para a construção de um ensino emancipatório que proporcione a criação de políticas educacionais contra hegemônicas. Porém, o que acontece, Ghedin (2008), é que a educação da população do campo é caracterizada pelo descaso e marcada pela falta de políticas públicas específicas que possam atender suas necessidades dificultando o acesso à escolarização, fato que se agrava em função do isolamento social, político e geográfico, o que deixa essa população à margem da sociedade. Condição que, ao longo do tempo, vem sendo vista com normalidade legitimando o campo como um lugar atrasado e sem perspectivas. Em nosso próximo subcapítulo, iremos discorrer sobre esse tema, fazendo um paralelo com a situação docente no contexto campestre.

1.2- As Políticas Públicas educacionais para o campo

Neste item trataremos das questões relacionadas às políticas públicas direcionadas para a situação do campo, assim como os aspectos voltados a formação docente e suas

implicações no cotidiano, no que concerne aos desafios de se proporcionar uma educação que valorize o ser humano e suas relações sociais, ou seja, a classe trabalhadora, não simplesmente no quesito da preparação para servir a política econômica presente nas forças hegemônicas da sociedade de classe. Esta é uma situação que engloba toda uma realidade que vai além da simples análise isolada de alguns pontos sociais.

O movimento inicial da educação do campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas, visto que o contexto originário da educação do campo comporta toda uma situação que vai além da necessidade apenas de educação, mas também inclui o aumento da pobreza, da desigualdade e da exclusão social das famílias trabalhadoras em decorrência da ausência de políticas públicas (GHEDIN, 2008, p.57).

Trata-se de priorizar um desenvolvimento a partir da educação, sendo entendida como política de Estado. Para Borba (2008), a educação brasileira tem sido organizada através das leis nacionais, buscando dar encaminhamento às práticas pedagógicas dentro da escola. Tanto Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como os planos de ensino e o Projeto Político Pedagógico refletem as intencionalidades dessas leis, que por sua vez é politicamente tendenciosa no sentido de não priorizar a humanização dos sujeitos e a sua cidadania. Dessa forma, o que se percebe é que, apesar dos avanços educacionais no sentido de provocar uma transformação mais crítica e humanizadora a partir dos currículos e dos debates intensos no meio acadêmico. Essas políticas até o momento estão muito aquém do desejável, ou seja, elas ainda não dão conta desse processo de transformação coletiva, mas se preocupam com isso. Por isso, entende-se que muitas propostas nacionais estão carregadas de intenções fundadas num modelo capitalista de sociedade excludente.

Como diria Borges, (2013, p.44), “o maior golpe em nossa consciência é fazer-nos acreditar que a sociedade é do modo que se apresenta a nós, porque as pessoas não “fazem sua parte””. Para este autor, reduzir as mazelas do país ao nível do indivíduo é uma forma estratégica de transferir a responsabilidade política do Estado para cada sujeito, fazendo-os responsáveis pelos problemas gerados e mantidos pelas desigualdades sociais, políticas, econômicas, impetradas pelas elites que se apropriam do poder hegemonicamente constituído.

Por outro lado, muitos docentes ainda se orientam por bases tradicionais, como: transmissão de informações, memorização de conteúdos, passividade frente às inovações educacionais, trabalho individual etc. Seguem sendo pensados e pensando-se como

executores de currículos e de reformas; atores para desempenhar um papel predeterminado, escrito por outros. Para Iosif (2007, p. 54), isso reflete a crise pela qual a educação está passando. Melhor dizendo, para ele, a educação no Brasil, sempre esteve em crise. “O país nunca soube cuidar com propriedade da educação do seu povo e agora está começando a pagar um alto preço por essa falta de cuidado com a educação”. O que ocorre é a centralização dos propósitos de fornecer conhecimentos favoráveis à expansão da mão de obra assalariado e de sustentação do capital, validando os costumes e ideias da classe dominante.

Em relação à crise do trabalho- a crise do trabalho assalariado, entendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho, constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana e, ao mesmo tempo, explicita uma das contradições mais profundas deste fim de século. A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados. Para os trabalhadores e as suas organizações de classe abre-se um abismo com poucas perspectivas dentro da opção societária em curso (FRIGOTTO, 2011, p14).

Assim, as políticas públicas, estão mais vinculadas às estratégias governamentais de manutenção do status quo daqueles que se perpetuam no poder, cujo objetivo primordial está em manter a ideologia dominante da qualidade educacional sob o ponto de vista dos grandes indicadores econômicos e não dos grandes indicadores sociais de valorização da dignidade humana. Como defendem Caldart, Stédile e Daros (2015, p. 80), “a forma escolar capitalista supõe a relação com o trabalho explorado, no sentido de assumir a tarefa de preparar mão de obra ou o chamado “exército industrial de reserva””. Ainda de acordo com estes autores, alterar essa forma escolar implica em derrubar as cercas (ou os muros) que separam a escola da vida real, com as contradições que devem ser examinadas pelos estudantes: entender como funciona o trabalho assalariado, a extração de mais-valia, entender que sim pode haver outras formas de trabalho, e que o trabalho tem um sentido muito mais amplo e vai muito além da forma histórica que assume na sociedade capitalista. Sob o olhar de Frigotto (2011, p.14) no campo educativo, o sistema capitalista sob o prisma da defesa de uma sociabilidade, garante como fundo público, apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídio aos mais pobres. “A educação e a qualificação transitam, assim, da política pública para a assistência ou filantropia”. Fazendo um paralelo com o posicionamento de Frigotto (2011), citamos Munarin (2015), na parte em que faz a reflexão sobre o contexto do campo e a visão capitalista que permeia o pensamento de quem vive no campo e precisa estudar na cidade.

O primeiro preconceito que emerge na representação espacial do campo é a imagem do “lugar do atraso, do subdesenvolvimento”, sendo sua face oposta, a cidade, como o “lugar do moderno, do progresso”. Esse estigma tem, entre outras, sua externalidade na imediata aprovação dos pais de alunos e no interesse deles diante do transporte escolar oferecido pelo sistema educacional público. Uma vez fechada uma determinada escola do campo, seu corolário é a oferta do transporte escolar dos alunos para a sede do município. Acessar um veículo para transporte coletivo, dirigir-se à sede do município, estudar em uma escola localizada no espaço urbano significa status, prestígio, ascendência social para muitos sujeitos sociais diante da sociedade. Há uma lógica nessa visão diante da ideologia que sustenta a superioridade hierárquica da cidade sobre o campo, inculcada pela literatura, pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e, enfim, pela opinião pública (MUNARIN, 2015, p. 4).

A comunidade campesina que se situa como uma das classes menos privilegiadas socialmente, às vezes não tem liberdade para reivindicar melhores condições de vida e abandonar a sua condição de exclusão social. Arroyo (2011, p.110), “um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural”. As populações do campo incorporam socialmente em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso; sai do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem tem direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras”. Portanto, é necessária uma política pública educacional que se proponham diminuir o fosso existente entre “os que sabem e os que não sabem”. Essa forma elitista de educação se perpetua por todas as esferas sociais e se torna mais profunda nos setores marginalizados da sociedade, como, por exemplo, na zona rural. Freire (2009) faz uma importante citação a esse respeito:

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “desculpe, nos devíamos estar calados e o senhor falando”. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos (FREIRE, 2009, p. 56).

A educação deve ser o viés para a transformação das pessoas no sentido de torná-las mais ativas e conscientes de seus direitos e deveres e que lutem por um desenvolvimento da sociedade como um todo a partir das decisões tomadas coletivamente e de forma democrática. Sanchez Vázquez (2007) denomina essa atitude de práxis humana, congregada em dois aspectos: um intencional, na medida em que, através da mesma, o indivíduo persegue um fim determinado. E o outro não intencional, quando sua

atividade se integra com outras práxis no nível social, produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade.

Educar para o pensamento é despertar de nosso sono de irreflexão; abortar nossas opiniões vazias e irrefletidas; indignar-se e admira-se; abrir nossas janelas conceituais para o vento do pensamento e começar já o nosso diálogo interior, instigado pela gritante realidade que nos interpela a uma práxis transformadora do mundo e de nós mesmos. É preciso des-domesticar nosso olhar e diminuir a amplitude de nossa surdez (BORGES, 2013, p.53).

Seria assim, uma política educacional que não enfatizasse somente a instrumentalização do aluno e a mera transmissão de conteúdos e a reprodução do já visto e não modificado. Um processo de ensino que valorize a diversidade presente no campo, correspondendo aos fatores que estão em constante mudança, fruto dos processos construtivos decorrentes da práxis educativa entre docentes e discente. Essas decisões que partem da coletividade, do homem consciente revolucionário são defendidas por Sanchez Vázquez (2007):

Quando o homem comum e corrente observa a atividade individual de um revolucionário – atividade que ele, em geral, é incapaz de captar em sua dimensão social ou de classe – e a julga como uma atividade inútil, cega ou irresponsável, que nunca poderá levar a uma mudança efetiva do atual estado de coisas; isto é, quando desvaloriza a atividade prática transformadora do homem no terreno social, sua consciência se insere – por ter aspirado seus miasmas – em uma atmosfera de pensamento tendente a desvalorizar o homem como ser social ativo e transformador (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 32).

Habermas (2003, p. 23), se refere a esse tipo de comportamento público, como o modelo de reprodução que privilegia as estruturas sociais do aspecto burguês. Para Habermas (2003), a esfera pública literária certamente não é autoctonemente burguesa; “ela preserva certa continuidade em relação à representatividade pública da corte. A arte do raciocínio público é prendida pela vanguarda burguesa da classe média culta em contato com o “mundo elegante”, na sociedade aristocrática da corte”.

Para Ghedin (2008, p.272), o maior problema da escola não são as deficiências na aprendizagem dos alunos, nem os problemas de ensino atribuídos aos professores, mas, estruturalmente, o maior problema da escola é político e isto só o método não resolve, mas, de certa maneira, pode contribuir para uma mudança na construção de uma politização das massas que se escolarizam.

O maior problema é que a escola, além de ter um macroproblema político, também enfrenta o problema de um método que não é o mais adequado para produzir uma politização da sociedade. Entender o método como caminho construído na trajetória da caminhada é uma forma de poder, dinâmica e não mecanicamente, fazer novas opções (GHEDIN, 2008, p.272).

Os desafios são grandes, mas a responsabilidade é de todos e principalmente dos órgãos governamentais que tem o poder e o dever de estabelecer metas que contribuam com o desenvolvimento e diminuição das desigualdades sociais. E a Educação é um dos pontos cruciais para que haja essa transformação. Caminhando pelas ideias de Paulo Freire, sabemos que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem educação, torna-se muito difícil a transformação social necessária para o fim da desigualdade e fortalecimento da cidadania.

De acordo com levantamentos da UNESCO, o docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe. A formação inicial dos professores não atende às necessidades e expectativas dos alunos, especialmente dos discentes das escolas públicas. Os princípios da inclusão e da diversidade exigem do professor muito mais do que a formação inicial tem proporcionado. Por essa razão, a formação permanente, em serviço, é hoje uma exigência com dupla responsabilidade: do profissional e da instituição.

Por esse viés, a escola também deve mudar, transformando-se numa instituição com gestão democrática na promoção da autonomia e emancipação dos envolvidos: alunos e professores. Nessa escola, dotada de autonomia, a busca permanente da eficácia e da eficiência deve decorrer de um sistema de avaliação integral da instituição, dos seus profissionais e do desempenho escolar dos alunos. Uma escola que propicie ao homem a reflexão sobre seu próprio modo de ver o mundo e as maneiras de transformá-lo em favor da coletividade. E a docência, entendida como uma profissão com profundo sentido e compromisso humano, deve constituir-se prioridade nessas políticas públicas educacionais.

O desenvolvimento e fortalecimento da profissão devem ser de responsabilidade dos múltiplos atores comprometidos com alianças intersetoriais e articulações para a construção de programas concretos que valorizem este profissional. A profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, é preciso recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento.

É preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governos. Para Iosif (2007, p. 29), “o

cenário de nossas escolas públicas tem transformado a maioria de nossos mestres em sujeitos frustrados e alienados, que não participam das decisões sociais, nem na sua própria escola e muito menos em outros contextos”. Tal constatação nos alerta, ainda mais, a respeito dos investimentos e das políticas públicas que deveriam estar direcionadas para os profissionais docentes e sobre o comprometimento destes em relação à formação cidadã. E no tocante ao contexto do campo, essas políticas devem estar comprometidas com as situações pertinentes à dinâmica e a diversidade dos distintos espaços ocupados pelos diferentes povos da área rural.

O campo está preparado para novas políticas públicas de educação. Estas só terão sentido se enraizadas nessa dinâmica humana, cultural vivenciada no campo. Se a expansão do agronegócio não será demasiado exigente com a presença do público, nem com a estruturação de um sistema de educação, nem sequer de qualificação dos trabalhadores, a expansão da consciência do direito à terra, à vida, à cultura, e a identidade está se revelando exigente com a presença do público e com a estruturação de estratégias e políticas públicas capazes de responder a essa dinâmica humana. (MOLINA, 2004, p.99).

As políticas públicas concretas serão aquelas capazes de oferecer as bases sólidas para a redução das desigualdades sociais. Políticas educacionais inseridas na concretude das formas de vida e trabalho, relacionadas com a cultura, com os valores e experiências dos sujeitos do campo. Políticas que reconheçam os princípios, as diretrizes universais aceitas no campo da educação, mas antes de tudo que garantam as bases materiais que se traduzem em garantias concretas. Isso não significa dizer que deve haver uma escola em cada ramal ou vicinal independentemente do número de alunos ou que haja obrigatoriedade de espaços físicos estruturados em toda e qualquer localidade que haja pessoas morando. Isto seria o ideal, mas sabemos que é uma realidade ainda muito distante de acontecer. Mas nesse ponto podemos acrescentar, que muito mais do que espaços e estruturas físicas, o que importa são as proximidades com a realidade camponesa.

As bases de uma política pública para o campo vão além do mero espaço físico ou da simples presença de professor e aluno. Como aponta Fernandes (2004, p.65), “uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. Para o autor, aprendemos também que a educação do campo é ainda, um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico e epistemológico que nos permita compreender o mundo desde suas raízes.

Ghedin (2008, p.60-61), em consonância com alguns pontos de Caldart (2004), considera como traços fundamentais na construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo, os seguintes tópicos:

- A formação humana vinculada a uma concepção de campo que deve assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, ou seja, alargando as questões da agenda de lutas, pensando na relação entre política agrária e política de educação e na dimensão pedagógica, discutindo a arte de educar e os processos de formação humana a partir do ser humano no concreto.
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal á educação, pensando que o direito universal á educação vai além da presença das pessoas na escola. É ter um novo olhar para a formação das pessoas como sujeitos de direitos.
- Projeto de educação dos e não para os camponeses que implica a identificação dos sujeitos, nas relações sociais específicas de quem vive no e do campo, tendo como perspectiva educar as pessoas.
- Movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, posto que esta somente se tornará uma realidade efetiva se permanecer vinculada aos movimentos que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.
- Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e a cultura do campo e não pode perder isso em seu projeto. Precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação, e produção e discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador. Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de cultura em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. O vínculo com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura remete á dimensão de projeto coletivo e de concepção mais ampliada. O trabalho e a cultura são produções e expressões coletivas e não individuais.
- Valorização e formação dos educadores, pois elas e eles tem sido sujeitos da resistência social da população do campo, em especial para impedir o fechamento das escolas. Educadora é a pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando crianças, jovens, adultos ou idosos.
- Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. Isso porque a negação do direito à escola é um exemplo do tipo de projeto de educação que se impõe aos sujeitos do campo. O tipo de escola que está ou nem está mais no campo constitui o processo de dominação e degradação das condições de vida dos camponeses. Assim a escola é um espaço efetivo para fazer campo (GHEDIN, 2008, p.61-62).

A partir dessa perspectiva apresentada e discutida por Ghedin (2008), faz-se necessário defendermos o direito de pensarmos o mundo a partir do lugar onde vivemos, pois quando pensamos o mundo tendo como referência um lugar que não temos vivência, idealizamos um mundo não vivido, ou seja, vivemos um não lugar. Para o autor, é isso que tem acontecido com os povos do campo, uma vez que historicamente essa população tem sido levada a pensar o mundo e o próprio lugar tendo por base a cidade. Esse modo de pensar compromete a formação cultural do indivíduo, condição fundamental para

construção da própria identidade. Segundo Molina (2010, p.143), “um dos maiores desafios postos à continuidade das lutas pelas Políticas Públicas de Educação do Campo são as lutas pela permanência do campo e de todas as suas contradições no centro dessas políticas”. Para isso acontecer tem-se a necessidade da permanência dos sujeitos como protagonistas de suas vidas e das lutas cotidianas no sentido de construir a verdadeira identidade dos sujeitos camponeses.

Os desafios e contradições existentes no campo e nas políticas de inserção social dos camponeses afetam diretamente a realidade da formação docente voltada para a prática pedagógica no campo. Por isso, em nosso próximo capítulo, falaremos com mais amplitude dessa temática, tendo como embasamento inicial as influências dos movimentos sociais na defesa por uma educação no e do campo. Neste o contexto, das lutas sociais por uma educação que contemple as realidades dos sujeitos do campo, fundamentaremos nossa pesquisa a partir dos autores que sustentam a tese de uma formação educacional docente, diferenciada das demais formas de educação até então sustentadas pelo poder hegemônico do capital.

1.3 – A influência dos movimentos sociais

Inicialmente pretendemos fazer um breve levantamento histórico acerca dos movimentos sociais na contemporaneidade e sua influência na construção da educação do campo. A seção está assentada nos textos de Borges (2013), Gohn (2010) e Ghedin (2008), que tratam dos aspectos que proporcionaram o surgimento e a atuação dos movimentos sociais em defesa de suas necessidades específicas. Borges (2013, p.17), por exemplo, nos aponta que a relação dos movimentos sociais com os comportamentos coletivos situados na teoria e na reflexão sociológica, “constituem tentativas fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados”. De acordo com Borges (2013), os movimentos sociais surgem a partir da análise das condições pelas quais os seres humanos se relacionam para produzir a sua existência, ou seja, a partir da divisão social do trabalho.

Sob esses enfoques, aparecem as primeiras ações coletivas para garantir sua sobrevivência e depois defrontar os interesses divergentes das classes, em especial os determinantes econômicos e sociais das relações de produções nas diversas sociedades já existentes. Nesta mesma linha de raciocínio Gohn (2010, p.13), afirma que “os movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sócio político e cultural que viabilizam diferentes formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Neste sentido, podemos inferir que a Revolução Industrial, no século XVIII, foi grande propiciadora das diversas alterações no mundo do trabalho, e conseqüentemente nas relações de trabalho e produção, que veio com a revolução na agricultura e nos transportes provocando fortes concentrações das massas trabalhadoras na zona urbana. Influenciando, desta forma, o desenvolvimento do sistema de produção em larga escala e gerando a necessidade da divisão social do trabalho, em manual e intelectual. Nesse mesmo cenário, a classe trabalhadora assalariada começou a se organizar coletivamente na busca por conquistar espaços dignos de trabalho e de vida social.

Para Gohn (2010, p.21), “o sistema de produção capitalista gera a degradação do trabalho – venda da força de trabalho”. Assim, surgem as classes diferenciadas no interior da sociedade provocada pelo modo de produção. Que é o que presenciamos atualmente em nossa sociedade. Na leitura de Gohn (2010), os movimentos sociais sempre existiram e sempre existirão, porque representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas no campo de atividades e de experiências sociais que geram inovações socioculturais. Essa é a identidade que os movimentos sociais possuem que é um Projeto Sociopolítico e Cultural.

Para Gohn (2010), o movimento social é um campo de disputa no qual se desenrola o conflito, organiza e conscientiza a sociedade, que apresenta conjuntos de demandas vias práticas de pressão-mobilização, tem certa continuidade, permanência e referências, é o pulsar da sociedade. Para o autor, no cenário brasileiro os movimentos sociais, pautam-se em dez eixos:

- 1- movimentos sociais ao redor da questão urbana;
- 2- movimento em torno da questão do meio ambiente urbano e rural;
- 3- movimentos identitários e culturais: gênero, etnia, gerações;

- 4- movimentos de demandas na área do direito;
- 5- movimentos ao redor da questão da fome;
- 6- mobilizações e movimentos sociais na área do trabalho;
- 7- movimentos decorrentes de questões religiosas;
- 8- mobilizações e movimentos rurais;
- 9- movimentos sociais no setor de comunicações;
- 10- movimentos sociais globais (GOHN, 2010, p.23).

Todos estes eixos refletem as condições sociais pelas quais passam a nossa sociedade brasileira, principalmente as camadas sociais desassistidas pelo poder público ou que vivem em condições de vulnerabilidade em relação às pressões de grandes empresas ou latifundiários, como é o caso dos trabalhadores do campo. Por isso, precisam se organizar em associações, sindicatos, cooperativas ou outras formas de fortalecimento coletivo para fazerem valer os seus direitos, lutando por eles. Essa presença dos movimentos sociais em todas as esferas sociais é muito importante, pois numa sociedade que prega o individualismo capitalista, a única forma das minorias terem uma força política capaz de impulsionar mudanças para o bem comum é através da luta coletiva, preservando suas identidades e garantindo seus direitos.

Para Ghedin (2008, p.45-46), os anos 80 foram cruciais para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais, provocando também o surgimento de outros, como a participação dos movimentos das mulheres, dos sindicalistas, dos funcionários públicos, das universidades, das associações de bairros, das federações, movimentos dos negros, dos índios e confederações. Na zona rural, o fortalecimento veio através da organização dos trabalhadores rurais com a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST), fundado em 1984, ligado à Comissão Pastoral da Terra (CPT) no Rio grande do Sul, que lutavam por políticas públicas em relação à questão da terra. Dentro dessa luta por terra e trabalho, surgem também as primeiras discussões e cobranças ao governo federal, por uma educação voltada para atender as especificidades e realidades do campo. Uma educação do campo e não para o campo.

Na visão de Ghedin (2008, p.27), é por meio dos movimentos sociais que a sociedade se organiza e participa do processo, gerando uma visão de mundo sobre determinada situação. Eles “buscam responder às necessidades do contexto social, econômico e político, para que a sociedade possa usufruir de seus direitos com qualidade”. São estratégias de organização da sociedade que se impõe às estruturas hegemônicas como forma de promover a verdadeira democracia centrada nos direitos da

cidadania e não no modelo mercadológico. Neste mesmo contexto, Borges (2013), complementa que:

O que eles buscam é a articulação de um saber que também não é hegemônico, mas fundamentalmente um novo modelo de organizar o saber e o fazer em torno de uma perspectiva democrática do conhecimento, que possibilita uma organização política que organiza a sociedade a partir da igualdade de condições para todos sem perder a perspectiva das diferenças culturais e as necessidades especiais individuais... O estado defende a manutenção das condições do presente e os movimentos sociais representam o futuro da democracia entre nós (BORGES, 2013, p.69).

Essa concepção de luta coletiva frente ao sistema opressor encontra nas organizações sindicais, associações, algumas denominações religiosas e em partidos políticos, uma maneira de sobreviver e ter condições dignas de vida. E nesse sentido, a Educação, tida como meio de compreensão da nossa atual estrutura social, pode favorecer a estas organizações, o meio estrutural para superar os problemas vividos. O contrário pode ocorrer, caso a educação mesmo estando inserida no meio social da realidade do campesinato, não faça parte dele. Ou seja, a aplicação do currículo seja totalmente alheia às questões cruciais do entorno e da vida social daqueles que são contemplados pelo ensino. Como nos aponta Ghedin (2008):

A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam dos povos da terra, da cultura e, portanto, a defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Pois a educação não se realiza à parte do Estado, ela se organiza na inter-relação com o Estado. Neste sentido, o Estado torna-se o articulador (escola) como o lugar do aprender a estabelecer novas relações com a sociedade, garantindo a ela um conjunto de ações de forma participativa e democrática (GHEDIN, 2008, p.64).

O desenraizamento da realidade em que a escola está inserida provoca a acomodação à situação de desigualdade, não produzindo a mudança social através do ensino em sala de aula. O conhecimento, nesse caso, serve apenas como perpetuação e manutenção do poder hegemônico. Tornando a sociedade crescente, apenas reprodutora da estratificação social que é a sociedade de classes. Desta forma, a educação não age como transformadora do meio e, muito menos, como propiciadora da visão crítica e independente do ser humano. Ela serve para alimentar a ideologia de um sistema capitalista que oprime e segrega as pessoas e grupos sociais sem que estes percebam que estão sendo alienados a um tipo de pensamento social estatizante e mantenedor das mesmas classes dominantes.

1.4 - A formação e o trabalho docente no campo

Dentre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se o trabalho dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada mais como penalização do que como opção. A não viabilização para uma melhor qualificação profissional destes professores diminuem sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado. Portanto, a partir dessas implicâncias inerentes aos docentes em sua formação e trabalho, buscaremos neste capítulo, sob a perspectiva de autores como Freire (2009), Ghedin (2007), Molina (2004), Morin (2013), Souza (2009), assim como nos decretos Nº 6.755 de 29 de jan. de 2009, que trata sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e no Decreto Nº 7.352, de quatro de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e em outros autores, discutir o contexto pelo qual se dá a formação inicial e continuada dos professores do campo.

O papel docente na realidade campesina é de grande relevância, pois é por meio do conhecimento mediado pelos professores, que os sujeitos do campo poderão fortalecer-se e mobilizar-se para solucionar e transformar suas vidas. Essa conexão e troca de saberes entre o docente e os alunos, é um dos pontos fundamentais para que haja a percepção e reflexão de tudo o que cerca, podendo observar aquilo que vai além da mera aparência. Para Morin (2013, p. 21) “O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere”. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar. Através do conhecimento os educadores estabelecem a relação teórica e prática com os sujeitos da educação, articulando as visões de mundo a partir das interpretações da realidade, e isso poderá causar a transformação consciente dos autores desse processo de ensino-aprendizagem.

Na obra: “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2009), discorrendo sobre os momentos distintos da pedagogia humanista e libertadora, contextualiza que no primeiro momento em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão acontece o

comprometimento com a práxis e com sua transformação, e no segundo instante em que essa realidade opressora é transformada, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. É isso que talvez esteja faltando aos docentes do campo, que muitas vezes são alijados ou oprimidos pelo sistema. Mas que, no entanto, não fazem essa reflexão libertadora que lhes possibilitem o desvelamento da realidade oprimida para o processo de libertação permanente.

Dessa forma, podemos salientar que o pensamento freireano possibilita ao ser humano a sua autonomia e liberdade, encaixa-se neste contexto, o problema da formação docente para o campo. Como defende Molina (2004), essa formação é “um direito público dos profissionais da educação e dever do Estado em ofertá-la conforme a realidade e diversidade da educação do e no campo”. Além disso, o próprio termo “formação”, enquanto práxis incorpora a realidade educativa, pautado na reflexão e nos impactos interventivos do contexto escolar, com a perspectiva de pensar e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático que busque valorizar as produções pedagógicas do professor, tendo como finalidade a melhoria do trabalho dos docentes do campo.

Conforme o Decreto n. 6.755 de 29 de jan. de 2009, que trata sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nos parágrafos VIII, IX, X e XI, defendem:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009).

Estes parágrafos sobre a política nacional de formação dos profissionais do magistério demonstram de certa maneira, o interesse, mesmo que teórico de se fazer uma formação continuada integrada ao cotidiano da escola e da realidade das pessoas envolvidas. Porém, muitas vezes, o docente quando se forma e parte para o mercado de trabalho. Ao chegar a sala de aula, sente-se despido da maioria dos conteúdos que

aprendeu, pois ao se deparar com a falta de boas estruturas e condições de exercer seu ofício, sente-se desamparado e passa a desenvolver novas práticas, juntando o que aprendeu ao que tem disponível no momento, pois a maioria das teorias captadas e defendidas no espaço universitário nem sempre condizem com as realidades e peculiaridades da escola e do alunado. Nesse caso, as teorias estudadas nos cursos de formação, embora sirvam como base, ainda não conta de responder as necessidades do profissional docente. Isto sem nos aprofundarmos em outras questões, como a valorização profissional, formação continuada e condições dignas de trabalho.

Dessa forma, a construção de uma identidade docente nas instituições destinadas para este fim necessita estar mais presente à realidade da comunidade onde o docente possivelmente irá atuar. E isto vai além da prática de estágio necessária para a conclusão do curso. A identidade pode ser construída por meio da diferença e essa diferença é encontrada nas relações professor-aluno, implicando o reconhecimento de que apenas por meio da relação com o outro, a identidade pode ser construída, pois toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta. A identidade não é um dado ou um fato, não é homogênea, não é definitiva, nem acabada. É uma construção permanente. Por isso, a formação continuada se faz através das experiências do docente com o seu contexto educacional embasados no estudo e permanente pesquisa, com a sua realidade social e nos contatos com os alunos.

Para Souza (2009), a formação inicial de professores trazida pelo discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso. Também estabelece o estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, favorecendo a identidade do curso de licenciatura – cursos de formação inicial de professores, ou o que denominamos de professores em formação.

Nesse sentido, a luta por uma escola pública de qualidade reflete a consciência nascente no seio da sociedade na busca de provocar o Estado agir de acordo com seu dever de Estado que é proporcionar uma educação de qualidade para todos. Dessa maneira, a formação inicial do professor deve contemplar ao mesmo tempo em seu currículo, a práxis direcionada a realidade social.

Segundo Ghedin (2007, p.47), “o que se quer é formar professores que ao mesmo tempo em que se aproprie do conhecimento elaborado, das teorias construídas sobre a educação, que eles sejam também capazes de estabelecer os laços entre esses

conhecimentos”. A formação contínua, não quer dizer necessariamente acúmulo de certificados ou diplomas acadêmicos. Ela se faz a partir das experiências vividas e vivenciadas no meio pedagógico e nas discussões e reflexões do contexto no sentido de transformá-lo em benefício da comunidade envolvida. Ghedin (2007) complementa dizendo:

O professor antes de tudo deve ser definido como intelectual transformador, o que permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (GHEDIN, p.19, 2007).

Entendemos como proposta para diminuir as dificuldades dos docentes no campo e inclusão dos princípios que norteiam a educação do campo como um todo, tanto para formandos como para formadores, a seguinte proposta em que Molina (2004, p.17) também defende em sua luta pela construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Trata-se de uma educação gestada a partir ponto de vista dos camponeses e das trajetórias de lutas de suas organizações. Ou seja, pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais e de um determinado grupo social. Pensar uma educação desde os sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. Essa integração entre as particularidades presentes em cada setor ou realidade do campo, atrelada à formação contínua e aos conteúdos curriculares assimilados com a macro realidade, se faz necessário para que os sujeitos da obra educadora se sintam parte do meio social onde vivem e também do mundo que o cerca.

Um dos pilares educativos do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) vincula a realidade escolar com a vida, o que permite uma compreensão, desde o início, das transformações necessárias na forma de organização escolar e do próprio movimento. Essa compreensão profunda sobre a educação e o que acontece fora da escola sustenta ainda mais, a luta a partir da formação das ideias e sustentabilidade consciente do sujeito Sem Terra. Dando, dessa forma um sentimento de pertencimento e identificação com a terra e com as causas coletivas em torno dela.

A resolução CNE-CEB - (2002) que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo, coloca em sua apresentação a seguinte nota:

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias (BRASIL, 2002, p.04).

Estas diretrizes reconhecem o modo próprio de vida social e o da utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Dessa maneira, a identidade do docente também se constrói ao longo de sua carreira, aonde vai ocorrendo sua formação continuada. Como defende Ghedin (2007), aquela formação que acontece depois da certificação profissional.

Neste caso, a identidade seria assim, o ponto de encontro, o ponto de sutura entre os discursos e as práticas e os processos que produzem subjetividades dentro da realidade campestre. É o encontro da identidade na plenitude da autenticidade. Portanto, as experiências vivenciadas pelos profissionais docentes em seu trabalho escolar e no contato com a comunidade, são os pontos que estabelecem sua práxis educativa.

Fazendo uma análise sobre essa realidade e como se dar a formação docente, Ghedin (2007, p. 35), coloca que “o maior desafio de nosso tempo é garantir a continuidade e o avanço da formação humana na ressignificação de valores fundamentais que nos constituem e foram trocados por outros que nos condenam ao fracasso e a brutalidade”. Nesse contexto, nenhum caminho é fácil, especialmente porque, nesse caso, o caminho sempre terá de ser construído. É para a construção desse caminho que cabe formar os professores e professoras deste tempo. Mas que tipo de formação deve estar inserido nos currículos destes formandos, para que os mesmos possam estar integrados as realidades do campesinato e promovam as transformações necessárias havendo assim, a conscientização e a mobilidade social no sentido do progresso humano e do desenvolvimento sustentável?

Molina (2002, p.115), defende que o processo de formação e educação prática deve incluir em primeiro lugar a formação humana, “essa deve ser o fundamento da educação porque através dela os sujeitos tem possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes”.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (BRASIL, 2007, p.16), a docência é uma profissão com profundo sentido e

compromisso humano, porém uma profissão em toda a extensão da palavra. Como tal, deve constituir-se prioridade das políticas públicas. O desenvolvimento e fortalecimento da profissão docente é responsabilidade de múltiplos atores comprometidos com alianças intersetoriais e articulações para a construção de consensos. A profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, é preciso recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento. É preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governos. Por fim, há que investir e investir bem no fortalecimento da profissão docente.

Sendo assim, os processos de luta e resistência na educação do campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos.

A educação do Campo é um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social, econômica. Dar continuidade a Educação do Campo requer a análise das especificidades de cada lugar. O campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos arrendatários, meeiros, porcenteiros, bóias-frias. Cada uma das atividades gera experiência e prática social diversificada, cuja identidade pode ser construída no espaço comunicativo do movimento social e na gestão coletiva da vida na escola. A prática pedagógica está sendo compreendida como dimensão da prática social, imbuída das características políticas e contraditórias da sociedade capitalista. Três atitudes são fundamentais para uma prática pedagógica crítica: saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as características da realidade (SOUZA, 2006, p.24).

A autora acrescenta ainda que apesar de alguns professores viverem no campo, estes e seus gestores resistem a encarar essa realidade que favorece propiciar no currículo uma educação transformadora e libertadora, incitadora de ideais e sentidos críticos diante da dureza que é a vida no campo e dos direitos negados por parte dos governantes. Souza (2006) percebeu que a maioria dos professores das escolas localizadas nos assentamentos preocupa-se com o estabelecimento de relações entre os conteúdos, curriculares e aspectos da realidade da comunidade local. Porém é possível encontrar muitos diretores e professores que resistem ao reconhecimento do movimento social e da realidade rural como fundamentais para uma educação crítica.

Sanchez Vázquez (2007), os interpreta como seres despolitizados, que contribuem de certa forma para o sentido negativo das ações coletivas dos grupos e movimentos

sociais do campo que lutam para ultrapassar os limites impostos pela classe dominante. Como defende Vásquez (2007, p.34): “a despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente”. Complementando essa tese, o não interesse político de diversos setores sociais que representam grande parte da sociedade, exclui da participação social consciente, aqueles que deveriam estar contribuindo na solução dos problemas econômicos, políticos. Ou seja, os alunos, pois estes não encontram nos docentes o impulso questionador e para que não permita que uma minoria sempre se encarregue das tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe.

A escola se incumbirá de prover sempre que possível, o sistema com um número excedente de trabalhadores habilitados para cada setor ou atividade, de modo a garantir não só a mão-de-obra necessária, mas ainda um número suficientemente amplo de trabalhadores habilitados que, por não poderem colocar-se, dada a inexistência de empregos suficientes, farão pressão para serem admitidos nas fábricas e outras unidades de produção, não só a um “salário de mercado” como, muitas vezes, abaixo dele, anulando, com essa pressão, os esforços dos trabalhadores no sentido de obterem melhores salários (ROSSI, 1980, p.48).

A forma estrutural como está organizada a educação, salvo poucas exceções, conduz para esta realidade apontada na citação acima. Um currículo que já vem estabelecido dos grandes centros urbanos ou de outros locais, totalmente diversos da realidade em que se vive no campo. Isto faz com que o docente, mesmo estando inserido no contexto do campo, tenha dificuldades de estabelecer critérios de formação que enfatize a valorização das especificidades regionais. Ou seja, o profissional docente, por estar na zona rural, na maioria das vezes não dispõe das condições mínimas para ministrar aulas de forma digna. Estes e outros desafios dos que trabalham com a educação no campo, serão sempre um espaço de lutas constantes, enquanto não houver mobilização social no sentido de dar condições socioeconômicas que provoquem mudanças nas formas de agir e de pensar da sociedade como um todo.

Poderíamos assemelhar esta falta de mobilização à inautenticidade a que Freire (2009) se refere em sua obra: “Pedagogia do Oprimido”:

Dentro da visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos ser é ter a custa quase sempre dos que não tem, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos ser dependentes emocionais (FREIRE, 2009, p.58).

O autor complementa dizendo que somente quando os oprimidos descobrem nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esteja associado a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. Neste contexto defendemos que a ação pedagógica do docente deve estar intrinsecamente relacionada com sua ação na sociedade onde vive ou estabelece suas relações. Afim de que tudo aquilo que ele ensina possa também servir de embasamento prático em sua vida cotidiana, aprofundando assim, o seu engajamento crítico social e servindo de exemplo e inspiração aos seus alunos e comunidade envolvida.

CAPÍTULO II

2.0 - HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo propomo-nos fazer um breve histórico dos primeiros passos da educação, levando em consideração os aspectos históricos, com foco na educação profissional brasileira. Nele iremos trilhar os grandes momentos dos caminhos do conhecimento aos quais está dividida a história do homem ocidental, mais especificamente a partir da Grécia Antiga até chegar aos nossos dias e, sobretudo no que concerne a educação profissional e sua evolução no Brasil.

Por este viés, podemos inferir que a Educação de um modo geral, desde os séculos passados, teve em seus princípios básicos, a formação e instrução de uma classe privilegiada da sociedade. A começar pela antiga Grécia, onde o acesso ao ensino e as atividades intelectuais era privilégio apenas de filósofos, sábios e dos senhores que comandavam a pólis grega. Os trabalhos manuais e técnicos ficavam em segundo plano,

e por serem considerados desprezíveis, eram feitos por escravos e pelos menos afortunados na escala social. Nesse período, o trabalho ou a técnica não eram vistos como recursos de aprendizagem honrosa. Por isso que ainda hoje, analisando por esta perspectiva, o trabalho como princípio educativo, ético e político, ainda é visto apenas como obrigação e dever.

Em todo o percurso histórico o conhecimento sempre foi considerado algo valioso. Na Idade Média, esse conhecimento teórico era considerado estava restrito aos muros da Igreja Católica e de parte da nobreza. Pois a Igreja, detentora do poder e do sistema de ensino, enfatizava o saber como exclusividade do clero e usufruto limitado de algumas famílias pertencentes à nobreza onde se ensinavam a elas a Aritmética, Geometria, Gramática e Artes. Dessa forma, os mosteiros cristãos eram os lugares, por excelência, da instrução educacional.

No período moderno, o Racionalismo e o Idealismo Antropocêntrico, trouxeram ao conhecimento ares de liberdade, ampliando-se assim, a visão de mundo e de saber. Contudo, no contexto educacional ainda não havia perdido a sua característica elitista, pois os modelos de ensino continuavam a repetir a doutrina escolástica da Idade Média, no que se refere ao acesso seletivo ao saber. Nesse sentido, para a maioria dos cidadãos o conhecimento acadêmico era atributo somente dos que pertenciam à alta sociedade. Assim, a grande massa popular, era analfabeta, sendo então dirigida pela cultura dos letrados.

No Brasil, a Educação, como não poderia deixar de ser, sempre esteve vinculada aos moldes europeus. Em primeiro lugar pela própria condição de colônia portuguesa no qual se estendeu por vários séculos. Depois, por ser uma realidade agrária e sempre simpática copiar os modelos de ensino da Europa. Isso provocou no país uma situação de dependência em vários aspectos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento e às formas de ensino. Por isso defendemos que, para termos uma melhor compreensão da história e evolução da educação profissional no Brasil. Se faz primeiramente necessário olhar os fatores que desde o descobrimento, influenciaram os modelos de ensino e aprendizagem. Tais como as influências recebidas por intermédio dos colonizadores que, apesar do contato e envolvimento com os que aqui já estavam (os nativos, denominados pelos europeus de Índios), fizeram prevalecer os costumes e as ideias da classe dominante e dirigente.

Aranha (1996) aponta que a educação no país foi introduzida inicialmente pelos padres jesuítas por influência do primeiro governador geral, Tomé de Sousa. Os padres fundaram as primeiras escolas de ler e escrever e assim, posteriormente, nas missões espalhadas pelo país, criaram também as escolas elementares, secundárias e os seminários, apoiados e custeados pela coroa portuguesa. Essa realidade perdurou por mais de duzentos anos, tendo uma parada significativa na segunda metade do século XVIII, com a decisão do Marquês de Pombal que, imbuído pelos ideais iluministas e vendo também a grande influência da Igreja Católica nos campos educacionais, religioso, político e econômico, resolveu então, expulsar os padres Jesuítas do país.

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, entendendo-se além da escola elementar de ler e escrever (ARANHA, 1996, p.101).

Nota-se que inicialmente as escolas não tinham o objetivo de preparar o indivíduo para a realidade da metrópole, mas apenas para a formação humanística e teológica. Como nos atesta a Secretaria de Formação e Desenvolvimento (SEFOR, 1995, p.07), órgão ligado ao Ministério do Trabalho. “O Brasil teve seu processo de desenvolvimento orientado por um paradigma pouco exigente em termos de qualidade de vida, em especial quanto às exigências de escolaridade e de qualificação profissional de sua população”. Melhor dizendo, o trabalho era visto como atividade de escravo, sendo, portanto, vergonhoso para um homem de posses exercê-lo. Pois o trabalho manual, como ainda o é atualmente, é sinônimo de trabalho não intelectual. Daí a grande disparidade salarial entre quem faz os trabalhos manuais, pesados, e os que cuidam apenas da parte intelectual.

Neste contexto, a concepção que se tem é que no Brasil colônia, não havia uma preocupação em tornar a população do país formada, pois o modelo agrário e escravocrata estava longe de ver, nos estudos, algo benéfico para a maioria das pessoas. Mesmo porque, o ensino era direcionado somente para a classe dirigente, servindo apenas de ornamento e erudição. Diferentemente do que já começava a acontecer em vários países europeus. Como o país, nos dois primeiros séculos, era composto por uma economia basicamente agrária e com práticas educativas restritas aos engenhos, sendo tão somente, voltadas para o trabalho manual.

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou

regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. (...) os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital), na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital (CUNHA, 2002, p.32.).

Observa-se assim, o direcionamento da qualificação profissional apenas para o usufruto do patrão e não para a qualidade de vida do empregado. Enquanto o país era uma realidade pré-capitalista, agrária, baseado na monocultura e com uma educação tênue. Na Europa, as transformações em vários campos da vida, principalmente no que se refere à Revolução Industrial, no século XVII, fazia com que a sociedade procurasse por mais conhecimento técnico e científico.

Esta singularidade brasileira pode ter sido causada pela influência do pensamento católico que condenava a usura e a riqueza. Weber (2004), em sua obra: “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Fazendo uma referência entre o comportamento dos católicos e protestantes em relação ao trabalho na Europa. Dizia que “o reduzido interesse pela aquisição capitalista por parte dos cristãos católicos, mostrava a acentuada tendência destes, em permanecerem no artesanato, tornando-se, portanto mestres artesãos. Já os protestantes afluíam em medida relativamente maior para as fábricas e daí para os cargos de maior relevância e status social e econômico”.

Como a educação no Brasil era coordenada em grande parte pela Companhia de Jesus, era natural que não se levassem em conta a questão do profissionalismo, pois quem estudava, não tinha tempo para os trabalhos manuais, algo relegado aos escravos, índios, e órfãos, isto é, aos pobres. Com a expulsão da Companhia de Jesus (jesuítas) em meados do século dezoito começou a ocorrer uma certa mudança dessas concepções. Embora tal ato tenha resultado por certo período, em uma desorganização do sistema público educacional existente. O que não ocorreu nas escolas privadas, nestas nada se desarticulou. A educação básica continuou com o seu caráter propedêutico, ou seja, apenas um preparatório para o ingresso na universidade. Segundo Manfredi (2002), o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino separado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho. Os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

As iniciativas de Educação profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do império, de presidentes de províncias, de

assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, sociedade civil e estado, o qual apoiava mediante a transferência de recursos financeiros (MANFREDI, 2002, p.75).

Ver-se então, que no Brasil, o ensino, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, não apresentou grandes mudanças, em relação à aprendizagem de conhecimentos científicos e à busca da formação técnica, porque enfatizava somente o ensino de caráter exclusivamente humanístico. Por outro lado, em nível de ocidente e boa parte do continente europeu, as significativas mudanças nos setores econômicos e em parte da sociedade, evidenciados nos séculos XVIII e XIX, urgiu por mão-de-obra especializada para atender a demanda de mercado. Tais mudanças fizeram sentir a necessidade de instruir mais pessoas através dos centros acadêmicos, já que, somente uma ínfima parte da população sabia ler, e isto não era suficiente para atender a busca das empresas. Os avanços tecnológicos, a produção em massa, a urbanização e a expansão comercial. Fez surgir um cenário em que a formação humanística não se mostrava mais suficiente para qualificar a mão-de-obra assalariada, havendo uma necessidade imediata de formação escolar técnica.

Os apontamentos de Aranha (1996) revelam que, sob o olhar do liberalismo econômico, os conteúdos, nas escolas ensinadas, eram excessivamente literários e pouco científicos, e ainda mais, além das escolas serem insuficientes, os mestres não dispunham de qualificação adequada sendo também mal remunerados. Tal realidade mostra que a Revolução Industrial trouxe outro nível de interpretação de mundo e de vivência social. Assim, a criação das máquinas a vapor, o aperfeiçoamento dos teares mecânicos, o crescimento das cidades, os avanços científicos e as novas descobertas, facilitaram de certa forma, a vida do homem.

Essa modernização tecnológica, como defende Manfredi (2002), mesmo que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada, referente aos novos setores da economia brasileira, geraram conseqüentemente novas necessidades de qualificação profissional e de iniciativas, no campo da instrução básica profissional. Com o processo de importação das concepções liberais e positivistas da Europa, criou-se, no Brasil, para as classes populares, uma modalidade de ensino diferente daquela que era ministrada para a elite. Para o povo, as pouquíssimas escolas ofereciam uma instrução elementar que se resumia a ler, escrever e contar. Para os filhos da elite, a educação era com professores particulares ou preceptores com as finalidades de alcançarem outros níveis de aprendizagem.

Segundo Cunha (2002, p.79), “os positivistas foram os primeiros a expressar sua posição sobre a educação profissional. Estes defendiam a importância do ensino dos ofícios manuais como mecanismos de controle e disciplinamento dos setores populares”. Marx e Engels (1976), fazendo uma análise sobre a realidade do sistema capitalista, da produção em massa e conseqüentemente da exploração da mão de obra assalariada. Afirmavam que o fundamento desse novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, e isso inferem tanto nas relações sociais e produtivas como no tipo de educação escolar que é passado para o trabalhador e para aqueles que detêm o poder de mando.

No conceito marxista, a ciência e o desenvolvimento social que a revolução industrial gera, por fazerem parte do capitalismo, aumentando a força produtiva, colocam em oposição as reais necessidades do trabalhador que produz a mercadoria e ao mesmo tempo torna-se uma mercadoria. O proletariado, sem ter tempo para se aperfeiçoar ou estudar, acomoda-se com o pouco que ganha, pois não tem uma visão real do processo histórico ao qual faz parte. Afinal de contas, a ele foi dada apenas a oportunidade de trabalhar e não de refletir sobre o seu trabalho e as condições que lhes foram impostas.

Nesse contexto, o conhecimento científico e o saber prático são desigualmente distribuídos, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação do trabalhador que precisa vender sua força de trabalho e também alimentar o mercado, pois este cria necessidades materiais onde o ser humano passa a ser visto pelas posses que tem e não necessariamente por suas virtudes. Nesse sentido, a divisão de classes é materializada pela escola que reproduz a ideologia da classe dominante. A escola, segundo Marx e Engels (1976), como espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, separado da práxis, é a representação abstrata feita pelo pensamento humano, que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social erudita.

Essa classe é a que detém o poder material e os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Servindo como aparelho ideológico do Estado, e este, sendo a representação máxima da classe dominante, agem coercitivamente doutrinando o povo por meio de teorias e pensadores, encarregados para tal, a fazerem a sociedade pensar e

permanecer como está. Ou seja, uma minoria usufruindo da força laboral da grande massa que tem pouca instrução e por isso é constantemente enganada.

Em sua obra: “*O fio da história: a gênese da formação profissional do Brasil*”. Garcia (2008) defende que foi somente a partir de 1808, com a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e também para permitir a instalação de fábricas no Brasil, que D. João VI criou o Colégio de Fábricas, este foi o primeiro estabelecimento que o poder público instalou em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes.

Deste período até a Assembleia Constituinte de 1823 não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofício, tudo continuava na mesma mentalidade. A de destinar esta forma de ensino aos humildes, pobres e desvalidos. Pois, como anteriormente enfatizado, no país, a formação técnica para o trabalho foi estigmatizada pela servidão, pelo fato de somente índios, escravos e posteriormente órfãos, terem sido os primeiros aprendizes de ofício. E também por esta modalidade ser considerada de baixa reputação.

Nesse contexto, a educação profissional era uma forma de ensino destinada tão somente às pessoas consideradas de baixa categoria social. Voltada para as tarefas manuais, para uma indústria incipiente, artesanal e de manufatura, este modelo educacional não tinha muita importância para o estado. Embora este necessitasse desta qualificação. Somente por volta de 1852, foi exposta a ideia de fundar estabelecimentos de ensino de ofícios que não levassem em conta a posição social de seus alunos. Esta ideia representou uma reação formal na mentalidade dominante da época, mas tudo não passou de um projeto bem intencionado. O ensino necessário às indústrias continuou sendo destinado aos silvícolas, escravos, aos órfãos e aos mendigos e mais tarde passou atender os excluídos, como os cegos e os surdos-mudos. Isto se deu especificamente com a criação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que se destinava ao ensino de ofícios: os cegos aprendiam tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pontação e douração*. Segundo o Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA. 1972), tinha-se então no Brasil, dois tipos de ensino: um para a elite dirigente e outro para a classe dirigida.

A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade de conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos desta

dissimulação. Passa-se a ideia de que os países, regiões e grupos sociais pobres, assim o são, porque investem pouco em educação. Mas como investir mais em educação se são países, regiões e grupos sociais pobres? É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por terem sido expropriados de diferentes formas. Neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a serem culpados por serem explorados¹ (FRIGOTTO, 2004, p.126).

Sob o olhar de Frigotto (2006), foi no início do século vinte, mais precisamente, a partir de 1906, no período presidencial de Afonso Pena, que foi criado o ensino técnico e profissional, com o intuito de atender a demanda industrial com mestres e operários capacitados pelas escolas federais. Nessa época, criou-se também, por decreto, o Ministério da Agricultura Indústria e Comércio e a seu cargo, ficou o ensino agrícola, a escola veterinária, a escola de minas e o ensino profissional. O ensino técnico-industrial se desenvolveu através das escolas de aprendizes artífices. O que culminou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), que ainda desempenham um importante papel na preparação de mão-de-obra qualificada.

É um aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Este fato ocorreu da impossibilidade do sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o estado alocar recursos para equipará-lo adequadamente. É nesse contexto que são criados os sistemas S, SENAI, SENAC e outros, uma clara demonstração de ineficiência do estado na formação profissional e a transferência de recursos ao poder privado (ROMANELLI, 1978, p.166).

Sendo assim, é notório que o sistema privado, ávido por recursos facilitados, procure agir da melhor maneira que houver para não perder a clientela e muito menos as verbas que fazem o sistema funcionar. Em 1910, no governo de Nilo Peçanha, criou-se as escolas profissionais em todas as capitais da federação, correspondendo ao todo 19 escolas. Apesar dessa iniciativa, não havia ainda uma infraestrutura básica para propiciar a implementação dos cursos. Segundo Garcia (2008), no início do século XX, as escolas destinadas à educação profissional funcionavam em situação precária, tanto de instalações como de formação dos professores que atuavam. A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados.

1- Para um aprofundamento deste aspecto, ver o texto "Educação profissional e desenvolvimento" de Frigotto, Gaudêncio. Ciavatta. M. e Ramos, M. (2004).

Em 1909, é criada a rede de Escolas de Aprendizes, Artífices, justificada como de interesse para o desenvolvimento industrial do país. Ensinavam-se nas escolas marcenaria, sapataria, alfaiataria e, em número menor de escolas, carpintaria, ferraria, funilaria, selaria, encadernação ou, ainda, mecânica, tornearia, eletricidade. O preparo intelectual adviria das aulas do curso primário e de desenho, que eram responsabilidade do professor: a prática era forte nas oficinas e cabia ao mestre (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p.106).

É importante ressaltar que o ensino profissional que se fala, era apenas de nível primário, não se vinculando à educação de formação intelectual. Essas escolas eram também poderosos instrumentos presenciais de barganha governamental junto às oligarquias locais. Pois o país, sendo estruturalmente agrário, sofria com a pressão tecnológica internacional forçando-o a passar da sua realidade agrícola para um perfil industrializado em nome de um pseudo progresso. Muitos políticos se utilizavam dessa ideologia modal, para se auto promoverem e também usufruírem pessoalmente dos recursos advindos do sistema público. Deixando de lado a formação estrutural do país de lado e, por consequência, também a qualificação profissional dos trabalhadores.

Esse processo de educação profissional teve um momento significativo refletido pela Primeira Guerra Mundial, quando o Brasil, até então, trazia do estrangeiro todos os produtos industriais de que precisava. Com as dificuldades de importação viram-se os brasileiros forçados a instalar no país grande número de indústrias. Nesse sentido, mais operários significava maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade. Por isso, ocorreu nesse período uma aceleração no aumento de escolas profissionais.

Para Frigotto e Ciavatta (2006), no período da Nova República com a eleição de Getúlio Vargas à presidência da república, nos anos 30. Além da revolução tecnológica e industrial, houve também uma mudança significativa na estrutura educacional do país. Pois a grande concentração de indústrias nas grandes cidades, assim como, a saída das pessoas do campo, atraídas para estas indústrias, no chamado êxodo rural. Provocou a necessidade de qualificação pessoal para os setores de transformações, metalurgia, siderurgia, eletricidade, manufatura, além do setor de comércio e serviços.

Com a necessidade de atender a demanda de mercado, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, trazendo ao ensino a garantia de maior unidade de direção. E na década de 40, outra reforma foi empreendida com o então ministro Augusto Capanema, denominada de “Reforma Capanema”.

Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945 (ROMANELLI, 1978, p.153).

Esta reforma trouxe uma leve mudança estrutural ao ensino secundário e industrial. Apesar de continuar dividido em dois ciclos, o ciclo básico passou a ser de quatro anos. Este visava formar artífices especializados e, o segundo ciclo, dividido em três anos, que servia para diplomar técnicos especializados. Ou seja, quadro perfeito e legítimo da separação entre o trabalho manual e o intelectual. Essa reforma não mudou a cara do ensino que era ministrado na primeira década do século XX. Pois os cursos profissionalizantes continuavam sendo vistos como os cursos dos pobres dirigidos que não podiam ascender social e economicamente. E o ensino secundário, o ensino das elites dirigentes.

Cabe ressaltar que, até a criação da lei orgânica, a 4.073, de 30 de janeiro de 1942, os ofícios oferecidos pelas escolas de aprendizes artífices, resumiam-se a marcenaria, alfaiataria e sapataria, todos artesanais, revelando o grande fosso entre a formação profissional e a necessidade das indústrias. Lembrando ainda, que até então o ensino profissional funcionava sem nenhuma regulamentação. Nesse sentido, e para melhor entendermos o processo, faremos no processo item, uma análise sobre os decretos e leis educacionais.

2.1 – Decretos e leis educacionais

Este subitem, aprofunda um pouco mais a respeito das normas referentes a educação profissional básica a partir da segunda metade do século XX. Em 1953 com a lei orgânica de equivalência que tinha como objetivo adaptar os cursos profissionais para o secundário. O que, ocorreu mais precisamente em 1959 com a lei n. 3.552/59, que tratava da reforma do ensino industrial. O ensino técnico, mantendo a estrutura de dois ciclos, passou a compreender, no primeiro, os de aprendizagem e o básico e, no segundo ciclo, os cursos técnicos. Estes vinham substituir os cursos complementares, preparatórios aos cursos superiores.

Com a equivalência plena, que veio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 4.024/61, os concluintes do colegial e técnico podiam se candidatar a qualquer curso de superior. Segundo Frigotto (2005), no âmbito dos setores produtivos, foi um grande avanço, pois veio a calhar em 1968 com a regulamentação da profissão do técnico de nível médio, configurando o trabalhador com o seu papel político. O de portavoz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, controladores do poder político e econômico.

Kuenzer (1988) define esse período como a inexistência de articulação entre o mundo da “educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções específicas de formação profissional. Segundo a autora, ela supera os limites da educação escolar, ocorrendo no interior das relações sociais e produtivas; reconhecendo, assim, as dimensões pedagógicas no conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva.

A mesma reforça que esta concepção incorpore a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa. E ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da educação escolar vincula-se ao mundo do trabalho e à prática social. A proposta pedagógica da escola não tinha, nessa época, por objetivo a formação técnico-profissional vinculada às necessidades imediatas e, sim, a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter por meio da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

No âmbito das formas Tayloristas e Fordistas², de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveram-se uma rede de escolas de formação profissional em

²O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Dando prosseguimento à teoria de Taylor, Henry Ford (1863-1947), dono de uma indústria automobilística (pioneiro), desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. Os países desenvolvidos aderiram totalmente, ou parcialmente, a esse método produtivo industrial, que foi extremamente importante para a consolidação da supremacia norte-americana no século XX. A essência do fordismo é baseada na produção em massa, mas

diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

É essa diferenciação de escolas e redes que atendem às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho que determinou o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas de formação para os níveis superiores e profissionais e não propriamente os seus conteúdos. O conhecimento tecnológico, embora organicamente vinculado ao trabalho, não era democratizado, pois se destinava à formação dos dirigentes e por longo tempo ficou restrito à formação de nível superior.

Cabe lembrar que este período também foi marcado em nosso país e em outros da América Latina, por vários golpes militares, alianças entre forças armadas, capitalismo internacional e capitalismo nacional, cerceamento da liberdade, falta de democracia e reflexos da guerra fria e da corrida armamentista de dois grandes sistemas mundiais, os dos países do bloco socialista liderados pela ex-União Soviética e os capitalistas liderados pelos Estados Unidos da América.

Nesse cenário, a década de 1970 no Brasil, segue a mesma corrida internacional do mercado. Com a produção em larga escala, mudanças nas formas organizacionais do trabalho, crescimento exorbitante das cidades e, por consequência, desempregos. Os anos 70 também foram marcados por transformações políticas, organização de movimentos populares, sindicais e religiosos, tanto das grandes cidades como na zona rural. Veio ainda, a crise econômica mundial que, com a queda no preço do barril de petróleo, refletiu o impacto na falta de empregos. Reforçando, assim, o papel da educação como amenizadora dessa realidade, norteando enfim, o trabalhador na sua qualificação profissional dando-lhe maiores possibilidades emprego.

No contexto educacional, foi criada, a lei 5692/71, com o intuito de equilibrar a demanda por mão-de-obra qualificada para atuar nas empresas e ao mesmo tempo acompanhar o ritmo da globalização econômica. Essa lei veio estabelecer uma equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos, ou seja, um 2º grau com

para isso é preciso que haja consumo em massa. Outra ideologia particular é quanto aos trabalhadores que deveriam ganhar bem para consumir mais.

formação humanística (educação geral) e científica (formação profissional). Ou seja, pretendia-se que a educação secundária oferecesse uma formação mais abrangente, com uma visão ampla de mundo e adaptação imediata ao mundo do trabalho através do domínio de uma profissão, não apenas de nível médio, mas agora de nível superior.

No campo da educação, o desenvolvimento com segurança exigia o aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via de racionalização, como forma de resposta à sua proclamada ineficácia. Com esta intenção, reformulou-se todo o sistema de ensino, através das leis 5.540/68 (ensino superior) e 5.692/71 (ensino de primeiro e segundo graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado (KUENZER, 1988, p.82).

Percebe-se nestas leis, o amplo interesse do Estado em manter a sociedade apenas no âmbito tecnicista, alheia aos acontecimentos de participação política e voltada apenas para servir ao mercado. Como bem mostra os artigos 4^a e 5^o da Lei n.5.692/71 da LDB. Neles o conselho federal fixa, além do núcleo comum, os objetivos de classificação de aptidões para a iniciação ao trabalho tendo como foco a realidade mercadológica da região, com a flexibilidade de serem renovados de acordo com as mudanças que advirem.

De acordo com dados do CEBRACE (1975), em relação à Educação Técnica de nível médio, área de Administração. O parecer n. 4.491/75 da lei 5.692/71 estabelecia o seguinte currículo. *Administração geral* - disciplina de caráter introdutório; *Organização de empresas* – esta de caráter técnico e essencial para a habilitação se desenvolvia ao longo de todo o curso; *Contabilidade geral* – que envolvia conhecimentos ligados à mecânica dos processos administrativos; *Legislação* – no sentido de compreender os aspectos legais da administração; *Orientação ocupacional* – esta última representava a parte prática do técnico em administração.

Notoriamente, a escola, como indica Kuenzer (1988), no esforço por diminuir as desigualdades sociais através da formação de profissionais qualificados, passa a ser concebida como aparelho ideológico, voltado exclusivamente para atender as necessidades da acumulação de capital. Nesse intuito, para evitar a mão de obra desqualificada e barata, e ao mesmo tempo preparar a sociedade para os avanços tecnológicos de modo a melhorar a qualidade de vida da sociedade. O governo cria em 1982, a Lei n. 7.044/82, dando suporte, mesmo que mais físico do que didático, às escolas técnicas federais. Devido estas já ter certa credibilidade da população no que diz respeito à formação profissionalizante.

Em relação a esta modalidade, Frigotto (2006, p.34) afirma que: “elas desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de quaisquer questionamentos sobre o seu papel econômico social”. Assim, as escolas federais foram aos poucos se transformando em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, atualmente, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFES) com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição do país em 1988, o Brasil volta aos debates sobre que políticas educacionais devem ser elaboradas para atender a população integralmente, proporcionando-lhe, a partir da educação básica, habilidades para a inclusão no mundo do trabalho. Ao final da década de 80, os conceitos democráticos e os grandes debates sociais já estavam cedendo novamente lugar às inseguranças do trabalho. Os sindicatos, enfraquecidos, não mais impediam que as empresas demitissem seus empregados. No trabalho, o empregado já não se sentia seguro para fazer planos em longo prazo, já que as transformações organizacionais e estruturais do capitalismo, não lhe permitiam a segurança do emprego na mesma empresa por muito tempo.

Nesse mesmo ritmo, os anos 90 começam marcados pela ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia e “revolução tecnológica”. Por isso, o trabalhador tinha que está se qualificando a todo o momento para acompanhar o ritmo do liberalismo econômico. Um fator que pode ser considerado preponderante para essa mudança foi a queda do muro de Berlim, representando simbolicamente, a derrocada do império socialista comandado pela ex-união soviética, a Rússia. E por outro lado, ratificando a vitória do capitalismo, pregando a doutrina liberal do estado mínimo com a quebra das barreiras culturais e principalmente comerciais.

Essa mundialização dos mercados trouxe ao país, e às políticas de governo, a submissão ao capital estrangeiro. Estava então disseminada a ideia de globalização. Daí a necessidade de níveis mais altos de escolaridade para a força do trabalho. Para acompanhar o processo de internacionalização dos mercados, o governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 90, através do Ministério do Trabalho e da Secretaria de Formação e Desenvolvimento (SEFOR/Mtb), com os recursos do Fundo de Amparo ao

trabalhador (FAT). Trouxe o plano plurianual “Brasil em ação” (1996 -1998), que visava atingir um grande percentual de trabalhadores, principalmente os desempregados e aqueles que tinham um subemprego, através da articulação política de trabalho e de educação profissional.

Esse plano de ação buscou enfrentar o desafio de recolocar a questão da educação profissional na pauta da construção do modelo de desenvolvimento e da própria modernização das relações capital/trabalho. Frente a estes desafios foi proposto uma estratégia de atuação em três dimensões; avanço conceptual, articulação institucional e apoio á sociedade civil. Para Manfredi (2002), não há dúvidas de que a educação media deveria sofrer reformas; as escolas e outras instituições já discutiam, em diversos congressos e seminários, alternativas de solução. A tendência para a educação politécnica era muito forte na década de 80. Entretanto a reforma surge como um ato de imposição do governo no sentido de colocar a Educação profissional subordinada ao mercado de trabalho e obedecer aos ditames do neoliberalismo.

Para Kuenzer (2003), O Plano de Formação Profissional (PLANFOR), implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-1998 e 1999-2002), teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Afirma ainda, que o suporte jurídico a este e a outros programas de Educação Profissional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi conferido pelo Decreto n.2.208/97. Além de fornecer os fundamentos para o PLANFOR, esse decreto apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação, esse decreto foi uma “parceria” entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Mundial que teve como principal proposta a dissociação entre o ensino médio e a Educação Profissional, onde até então eram equivalentes.

Com relação à gestão, a grande novidade trazida pelo PLANFOR foi o tripartismo, que estabeleceu a participação dos trabalhadores, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas à Educação Profissional nos âmbitos da União, das unidades federadas e dos municípios por intermédio dos Conselhos do Trabalho (KUENZER, 2003, p.888).

Nesse programa de formação, a educação profissional era entendida como um novo padrão de relações capital-trabalho, fundado na negociação representando a

democratização da sociedade e o resgate da cidadania. Assim, a educação profissional, estava sendo vista como um dos direitos universais do cidadão sendo também complementar e integrada à educação básica (escolaridade de nível fundamental e médio), sem a pretensão de substituí-la. Assim, o governo federal nos anos 90, estava estabelecendo a ideologia do sistema neoliberal a partir de três pressupostos básicos:

1 – para o mundo globalizado, é fundamental que o homem possua no mínimo o ensino básico e que esse esteja voltado para a vida, ou seja, dever ter uma sólida base de educação geral, que é imprescindível ao exercício da cidadania e do trabalho; 2- para o ensino profissional é importante que as escolas de formação profissional estejam direcionadas para a realidade do mercado, formando e qualificando para a “empregabilidade”. Duas razões levam a esse pressuposto: “que os beneficiários da educação profissional são os empresários, que devem arcar com os custos dessa modalidade de educação e que os cursos estejam com foco na possibilidade de empregos, de acordo com a realidade; 3 – para a escola é necessária uma nova pedagogia que não seja baseada nos princípios de Taylor e de Ford. (MENDES, In: MANFREDI, 2002, p.164).

O ensino profissional, até a vigência do Decreto n.2208/97, era oferecido simultaneamente e de forma integrada ao ensino médio geral. Nesse caso, para atender a formação profissional nas áreas de serviços, indústrias e agricultura. O governo federal e alguns estados mantinham uma rede de escolas técnicas. Em relação à base curricular, além das disciplinas do núcleo comum, havia matérias que compunham a parte diversificada do currículo que correspondiam a cada curso técnico as que pertenciam. Havia também o estágio supervisionado tido como item obrigatório, não inferior a um semestre letivo.

Cabe ressaltar que, ao lado das escolas técnicas, agrotécnicas e centros federais de ensino. Havia também a parceria do setor empresarial e das instituições que fazem parte do sistema “S”: SENAI (Serviço nacional de Aprendizagem Industrial) e seus correspondentes do comércio, do transporte e da área rural: SENAC, SENAT e SENAR.

O que se oculta é a opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe no plano mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela, não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Aqui se situa o sentido do debate atual sobre a questão da articulação e não a integração da formação profissional à educação básica defendida pelo sistema “S” e do caráter injusto deste sistema na medida que recebe fundo público e cobra alto por seus serviços (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p.11).

A crítica a este sistema educacional brasileiro é pelo simples fato do mesmo está apenas se ajustando às imposições do mercado que, por meio da redução dos cursos e

custos e da maximização dos lucros das empresas, ampliando assim, as formas privadas de educação em detrimento da universalização do ensino público e gratuito de qualidade. Com isso, pode se afirmar que o sistema educacional profissional nas últimas décadas tem enfrentado inúmeros desafios. Ora com uma formação voltada apenas para atender o mercado e não para a criação de novas maneiras empreendedoras. Ora como aparelho ideológico de sistemas políticos que, em um dado momento valorizam a educação e a veem como um papel de diminuição das disparidades sociais, e em outro, utilizam a educação apenas como mote para a perpetuação do poder estatal ou mesmo continuidade de um processo seletivo e excludente.

Ferreti (1997), citado por Manfredi (2002, p. 267), defende que nessa linha entre educação, qualificação e crescimento econômico, estão alicerçados os termos modernizados, como empregabilidade, empreendedorismo (capacidade do cidadão produtivo de “empresariar” suas atividades), qualidade total, desregulamentação, polivalência e outros, cujo papel é colocar uma ideologia voltada para criar “uma falsa expectativa de que à maior escolaridade e à maior capacitação profissional corresponde necessariamente, maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho”.

Os estudos comparados sobre formação profissional em diferentes países mostram que a principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada. Significa dizer que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, diferente dos países latino-americanos ou em desenvolvimento. Sabe-se que nestes, essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas social e economicamente para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado, fomentadas pelas agências internacionais através de acordos acolhidos entusiasticamente pelos governantes desses países.

A reflexão de Frigotto (2005, p. 249), nesse sentido é que “o trabalhador corporativo, que antes se sentia apoiado no grupo, ou no sindicato, hoje enfrenta um novo perfil adotado pelo contexto capitalista das últimas décadas”. Um capitalismo que transfere a questão social da formação educacional e habilitação profissional para o plano individual, priorizando interesses do capital especulativo. É nesse contexto neoliberal e

também de lutas pela valorização da formação do ser humano integral que, depois de muita discussão nos anos 80 e início da década de 90, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. N.9394/96. E também a partir dela, alguns decretos que separavam o ensino médio do ensino técnico profissional, inicialmente do PL (projeto lei)1603/96 que se transformou no Decreto n. 2.208/97 e da portaria n.646 de 14 de maio de 1997 mudando a concepção das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, ou seja, trata da formação profissional como a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e dos adultos como readaptação ao mercado.

Atualmente a proposta de educação profissional está vinculada à lei de criação dos Institutos Federais. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências. E uma das suas Finalidades e Características está no artigo 6º, que é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Estas finalidades serão aprofundadas no tópico seguinte, que se refere às políticas de educação profissional dos Institutos Federais no Brasil.

2.2 – As políticas de educação profissional dos Institutos Federais no Brasil

Em nosso atual cenário político e econômico em que o desemprego todos os dias bate a porta de um pai de família. Ter uma qualificação profissional é uma necessidade urgente, tanto para quem pretende ingressar no mundo do trabalho, quanto para aqueles que já estão no mercado. Para os que já estão no mercado de trabalho, principalmente na iniciativa privada. Estes não se sentem em uma posição estável a longo prazo, por isso precisam se qualificar constantemente para manter-se no competitivo no atual modelo econômico. Dessa forma, boa parte da população sente que é necessário investir na educação profissional, e que ela esteja integrada à formação básica.

De acordo com os dados do Conselho Nacional da Indústria (CNI, 2014, p.10), a população defende que a política educacional brasileira deve estar integrada à educação regular. Segundo a CNI (2014), 83% dos brasileiros concordam total ou parcialmente que a educação profissional deve ser feita de forma complementar a educação regular. E 93%

da população concordam total ou parcialmente que o governo precisa oferecer mais cursos de ensino médio que também ensinem uma profissão. Já para 67% dos brasileiros concordam total ou parcialmente que o governo está mais preocupado com a expansão da oferta de cursos profissionais do que com a expansão da oferta e da qualidade da educação básica.

Assim é que a educação profissional, no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), BRASIL (1996 d), por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, inscreve-se no âmbito da educação escolar e articula-se à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida. Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39), devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40). Por meio desta formulação, a LDB propõe-se a enfrentar a dimensão que tem estruturado a educação profissional ao longo de sua história enquanto oferta pública: a dualidade estrutural (KUENZER, 2003, p.889).

Estes conceitos estabelecem a necessidade da realização de estudos de mercado, de análise de novos perfis profissionais, de análise de tendências tecnológicas e de avaliação da atual oferta de cursos, sem esquecer o imperativo de um diálogo entre escola-empresa-comunidade. A partir dessas questões propostas, pontuamos também que os Institutos Federais de Educação Profissional no Brasil apresentam em suas características e finalidades definidas pela Lei n. 11.892/2008, os seguintes princípios:

- a) Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- b) Verticalização do ensino e a integração com a pesquisa e a extensão;
- c) Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- d) Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
- e) Natureza pública e gratuita do ensino, sob responsabilidade da União (BRASIL, 2008).

Verificando estes princípios, notamos que há uma grande tentativa, por meio da educação profissional, de fazer acontecer a diminuição das desigualdades sociais a partir da valorização das situações locais, tendo como eixo norteador a qualificação dos sujeitos pertencentes a estas realidades. Isso mostra um pouco daquilo que os movimentos sociais vêm lutando para fazer acontecer, que não envolve somente a questão da formação acadêmica, mas o compromisso com a justiça social, a cidadania, com a preservação do meio ambiente e sua sustentabilidade.

A atuação dos Institutos Federais deve ser orientada para o contexto regional segundo a realidade concreta em que os mesmos estejam inseridos, com o movimento de reorganização da Rede Federal o governo colocou definitivamente a educação profissional em evidência nacional e na pauta oficial das Políticas Públicas sob a lógica da valorização do cidadão. Essa lógica caminha no sentido inverso da lógica neoliberal até então vigente, que intencionava condicionar a oferta dessa Educação Profissional exclusivamente às exigências do capital, do livre mercado e do processo produtivo. Nessa perspectiva, essas instituições federais são propostas como importantes agentes públicos de fomento aos processos de diminuição das desigualdades sociais e de indutores ao processo de integração regional e desenvolvimento local (GARÓFALO, 2011, p. 10).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de sua expansão na última década, estão dando uma importante contribuição, tanto do que se refere à formação, como no que diz respeito ao atendimento das demandas e necessidades das comunidades envolvidas. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, vê-se, portanto, que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido.

O artigo 40, por sua vez, estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Nesse caso, o artigo 36, parágrafo 2º, assinala que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade.

A Lei assegura que os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. Portanto, o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e com os princípios curriculares a que se refere o artigo 36.

Não queremos afirmar, com isso, que está tudo uma maravilha, pois muitos avanços ainda serão necessários para que aconteça de verdade a inclusão social, principalmente daquelas famílias que vivem distantes dos centros urbanos ou não tem

condições econômicas para dar uma educação de qualidade ao seu filho até que ele ingresse em uma instituição federal.

Frigotto (2011, p.4), faz uma crítica a esse tipo de profissionalização. Segundo ele, o papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto, são de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos “*participativos*”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo. Ou tornarem-se déspotas de si mesmos.

E complementa dizendo que as propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico. Mas podemos admitir que os compromissos até então firmados pelos institutos federais e demais órgãos direcionados a atender e capacitar às populações locais é um grande passo rumo a democratização do ensino e promoção da cidadania. Nessa linha, a Lei n.11.892, enfatiza em seus tópicos:

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2002, p.08).

Um dos objetivos do ensino médio e técnico Ramos (2004), de acordo com a LDB, é assegurar que o ensino médio promova o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB 9394/96). O ensino médio integrado pretende alcançar a identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação

para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos e científicos que caracterizam a práxis humana. (RAMOS, 2007, p.205).

Compartilhando dessa ideia podemos afirmar que em nossa realidade mercadológica, a profissionalização por meio dos cursos que atualmente são oferecidos pelas redes federais contribui de certa forma para uma maior inclusão social daqueles que sempre estiveram distanciados dos benefícios da sociedade moderna. É óbvio, que tal formação técnica deve vir incorporada da formação humana. Contribuindo para que o egresso não seja apenas mão de obra assalariada no mercado, mas também um criador de novas oportunidades para outros. Partindo desse conceito, iremos ao subcapítulo seguinte, descrever como se deu a história de criação dos Institutos Federais em Roraima e seus vários momentos de expansão e mudanças.

2.3 - Os Institutos Federais em Roraima

Antes de adentrarmos especificamente sobre a implantação dos Institutos Federais em Roraima, faremos uma breve contextualização socioeconômica sobre o estado de Roraima. O Estado de Roraima está localizado no extremo Norte do Brasil. Limita-se, ao norte, com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana; ao sul, com o Estado do Amazonas; a leste, com a República Cooperativista da Guiana e com o Estado do Pará; e a oeste, com o Estado do Amazonas e a Venezuela. São 1.922 km de fronteiras internacionais, sendo 958 km com a Venezuela e 964 km com a República Cooperativista da Guiana. Com relação às fronteiras estaduais, são 1.535km, sendo 1.375km com o Estado do Amazonas, e 160 km com o Estado do Pará.

Sua localização potencializa o acesso aos principais mercados internacionais, América Central, Caribe, Estados Unidos e Europa, e também nacional. Este pelo Porto de Itacoatiara no Estado do Amazonas, conforme a figura abaixo:



Fonte: Comitê de Geotecnologia, Cartografia e Ordenamento Territorial –SEPLAN-RR.

Figura: Localização e relações fronteiriças do Estado de Roraima

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 20 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por intermédio das ações de formação profissional, estando perfeitamente inserido no contexto local e regional. A instituição vivenciou, durante toda sua existência, várias mudanças, assim como outras instituições de ensino do nosso país. Atualmente o IFRR possui estrutura multi-campi, composta pelas unidades: Reitoria, Amajari, Boa Vista, Novo Paraíso, Zona Oeste e Bonfim, os dois últimos em fase de implantação. Em 2013, o IFRR contou com um quadro de 481 servidores efetivos, entre técnicos-administrativos e docentes. As modalidades dos cursos do IFRR estão distribuídas da seguinte forma:

- Campus Amajari: Cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes e concomitante, em regime de alternância e na modalidade EJA;
- Campus Boa Vista: Cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação;
- Campus Novo Paraíso: Cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, cursos técnicos subsequentes e cursos técnicos subsequentes em regime de alternância;
- Ensino a Distância: Curso superior, curso de pós-graduação, curso técnico e cursos de extensão;
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Cursos superiores – primeira e segunda licenciatura.

O perfil histórico do Instituto Federal em Roraima teve início como Escola Técnica em 1986. Mas a instituição só começa suas atividades em 1987, ofertando dois cursos técnicos: Eletrotécnica, atendendo 105 estudantes; e Edificações, 70 estudantes. Suas instalações funcionavam em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério.

Em 21 de dezembro de 1989, por meio do Parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima, aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois cursos técnicos, tornando válidos todos os atos escolares anteriores ao regimento. Até o ano de 1993, a instituição

funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima. O seu quadro funcional era composto por 12 docentes e 11 técnicos-administrativos.

Em 30 de junho de 1993, por meio da Lei nº 8.670, publicada no Diário Oficial da União nº 123, de 1º de julho de 1993, no governo do então presidente da República Itamar Franco, é criada a Escola Técnica Federal de Roraima, cuja implantação, na prática, se dá pela transformação da Escola Técnica do Ex-Território. Seu quadro de pessoal era composto por 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. A partir de 1994, por intermédio do Programa de Expansão de Cursos, são implantados o curso Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, atendendo 213 estudantes distribuídos em seis turmas. Gradativamente, de 1996 a 1999 essa modalidade de ensino foi extinta.

Com a transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, publicado no Diário Oficial da União no dia subsequente, a comunidade interna prepara-se para fazer valer o princípio da verticalização da educação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior. O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado e teve sua proposta de implantação vinculada à proposta de transformação da ETFRR em CEFET-RR.

Em 2005, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no País, estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas (UNEDs) em diversas unidades da federação, sendo o Estado de Roraima contemplado na fase I com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no Município de Caracarái, sul do Estado.

Em agosto de 2007, iniciaram-se as atividades pedagógicas dessa unidade com 210 estudantes matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de PROEJA. Já na segunda fase do Plano de Expansão, o CEFET-RR foi contemplado com outra UNED, sendo agora no Município do Amajari, no norte do Estado.

No dia 29 de dezembro de 2008, o presidente da República sancionou a Lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizando, assim, um salto qualitativo na educação voltada a milhares de jovens e adultos em todas as unidades da federação. Então, a partir dessa data, o CEFET-RR foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) com três Campus: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. No ano de 2011, por intermédio

do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, a instituição foi contemplada com mais um campus: Zona Oeste, com sede na cidade de Boa Vista.

Em Roraima, há a presença dessa instituição na capital e no interior, e como a nossa fonte de pesquisa está relacionada a um campus localizado no interior do Estado, enfatizaremos com maior profundidade a realidade desse campus institucional e suas implicações.

Os sujeitos do campo são, pois, as pessoas que vivem o processo de exclusão no dia a dia de suas vidas. Trabalham, mas em sua maioria não se beneficiam do resultado de seu trabalho, movimentam a produção de um país com o seu trabalho e nem sempre tem o alimento adequado em suas mesas ou mesmo um lugar digno para morar. É diante de tantas problemáticas existentes na vida do homem do campo que conseguimos identificar a educação do campo, pois esta se identifica pelos seus sujeitos (BORBA, 2008, p.68).

Poderíamos acrescentar também a essa identificação, os professores que atuam no campo, pois diante de tantos entraves educacionais, estes profissionais sofrem de igual modo com as exclusões sociais e a falta de atitudes concretas por parte dos órgãos estatais, no sentido de fazer valer os seus direitos. A constituição dos cinco campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima foi realizada a partir da base territorial e socioeconômica. Na base territorial, evidencia-se a presença em três municípios que compõem duas mesorregiões, norte e sul, e três micro regiões, Boa Vista, Caracaraí e nordeste.

A mesorregião norte compreende a micro região Boa Vista e nordeste. O IFRR está presente na microrregião Boa Vista com os campi Amajari, Boa Vista e Zona Oeste, e, na microrregião nordeste, com o Campus Avançado no Município de Bonfim. A mesorregião sul é composta pela microrregião Caracaraí e sudeste. Será sobre esta região que nos debruçaremos um pouco, para tratarmos dos objetivos e finalidades do IFRR em geral e sequencialmente ao campus Novo Paraíso e toda a região pela instituição no sul do Estado.

2.4 – Objetivos e finalidades do IFRR em Roraima e Campus Novo Paraíso

O Campus Novo Paraíso, com capacidade instalada para receber até 1.200 estudantes presenciais, tem sua estrutura de cargos e funções definida pelo MEC/SETEC, conforme padrão estabelecido para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Possui a seguinte estrutura: Direção-Geral: Coordenações e Chefia de Gabinete; Coordenação de

Comunicação Social; Coordenação de Gestão de Pessoas; Coordenação de Registros Escolares; Conselho Escolar; Departamento de Ensino; Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica; Coordenação de Extensão; Departamento Técnico; Departamento de Administração e Planejamento; bem como coordenações ligadas aos departamentos. O IFRR está presente na microrregião Caracarái com o Campus Novo Paraíso.

O Município de Caracarái detém a terceira maior economia do Estado de Roraima, sendo a participação da administração pública no PIB do município de 67,5%, no ano de 2010. A agricultura destaca-se com a produção de mandioca, soja, arroz e milho. A pecuária destaca-se com bovinos, aves, suínos e piscicultura. Os produtos de origem animal destacam-se com mel, leite e ovos. O município também possui relevância nos produtos de extrativismo vegetal, tais como: madeira em tora, lenha e carvão vegetal. As localidades do município são: Caracarái (sede), São José do Anauá, Vista Alegre, Petrolina do Norte, São José, Itã, Núcleo Rural 55, Serra Dourada, Cachoeirinha, Caicubi, Lago Grande, Terra Preta, Sacai, Rio Dias, PA Itã, PA Caxias e Novo Paraíso.

A microrregião sudeste é composta pelos Municípios de Rorainópolis, São Luiz, São João da Baliza e Caroebe. Juntos, eles representam 10,19% da população do Estado e 47,7% da mesorregião sul. O dinamismo verificado nessa região advém da presença do Município de Rorainópolis, que detém a segunda maior economia do Estado de Roraima, conforme o PIB dos municípios, chegando ao valor de R\$189.319.000,00. Os principais produtos da agricultura do município são: mandioca, banana e milho. Com relação à pecuária, Rorainópolis investe na criação de bovinos, aves e suínos. Além disso, produz leite, mel e ovos. As principais localidades do município são: Rorainópolis (sede), Santa Maria do Boiaçu, Equador, Jundiá, Martins Pereira, Nova Colina, Vicinal 16, Vila Xixuaú, Trairi, PA Ladeiraão e Itaquera. A pauta de exportação do município é constituída de subprodutos da madeira.

A atual situação dos docentes que se encontram trabalhando no IFRR-Novo Paraíso, zona rural do Estado de Roraima, apresenta uma característica peculiar que é lecionar a alunos provenientes de várias áreas rurais distintas e também de vários municípios com características específicas, sendo que todos estão inseridos num único contexto educacional e institucional. Outra particularidade está na formação do corpo docente que é composto, em sua maioria, por profissionais, bacharéis e licenciados, vindos de diferentes regiões do país e em grande parte de centros urbanos, onde a questão da produção científica e da presença de infraestrutura nos estabelecimentos educacionais

já está um pouco mais consolidada do que a realidade encontrada no IFRR de Novo Paraíso, região pertencente ao município de Caracaraí, sul de Roraima.

Somando-se a isto, temos as dificuldades de acesso ao campus, o que pode implicar na permanência ou não dos docentes no campus. Diante dessas questões desafiantes, elencamos os objetivos e finalidades do Instituto Federal em Roraima e especificamente, onde estão todos contemplados no Artigo 7º da Lei 11.892/2008:

I - Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos.

II - Ministrando cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.

III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.

IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - Ministrando em nível de educação superior:

a) Cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia.

b) Cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, tendo em vista a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

c) Cursos de bacharelado em engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento.

d) Cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, objetivando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) Cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e

tecnologia, tendo em vista o processo de geração e inovação tecnológica. Todos estes tópicos estão presentes no (PDI 2014 – 2018, p. 43-46).

Os objetivos e finalidades do Instituto Federal de Roraima são: no cumprimento dos objetivos e finalidades, o IFRR deve consolidar a presença na região mediante processo de gestão indutor, que leve em consideração as possibilidades de interação de ações com os contextos social, cultural, econômico e político do Estado de modo a contribuir, como agência de formação profissional e cidadã, para o processo de desenvolvimento regional e local. Para tanto, é necessário que a gestão política e pedagógica do IFRR leve em consideração o conceito de território, enfatizando a ação formadora e pedagógica aos Arranjos Produtivos Sociais e Culturais Locais – APSCL (GARÓFALO, 2011, p.11).

Dentro dessa ação pedagógica, deveria estar presente no âmbito da formação, a situação dos docentes que, ao irem para aquela localidade (o Campus Novo Paraíso, zona rural do município de Caracaraí, Roraima), podem se deparar com realidades que não estão acostumados a lidar ou com situações que vão além dos seus esforços pessoais para contribuir com uma educação de qualidade. Essas experiências docentes juntadas ao confronto cotidiano das condições da prática docente no contexto do campo podem afetar diretamente a questão da formação e da aprendizagem educacional.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, p. 50).

As atividades docentes simbolizam também, a não aceitação passiva das condições de trabalho que o impedem de agir por falta de uma infraestrutura mínima que lhe possibilite exercer seu trabalho com dignidade. Refiro-me, não somente a atividade docente em si, mas as condições de acessibilidade e remuneração adequada. Para Rossi (1980, p.38), fazendo uma crítica à escola e ao sistema capitalista, embora ele não se refira a nossa realidade específica do IFRR-Novo Paraíso, sua ideia se encaixa neste contexto. Ele afirma que, a escola capitalista prepara o trabalho que alentará o capital, nunca o capital humano:

Nada há menos “humanitário” que o pedagogismo conservador que faz da escola a fonte dos ‘recursos humanos (para a empresa capitalista) que “humanizarão”, isto é, darão vida, aos instrumentos de produção, às máquinas, aos equipamentos, às fabricas, aos bancos (fabricas de juros), aos balcões de comércio (fabricas de lucros de intermediação), às empresas produtoras de serviços, aos computadores, aos sistemas de comunicação

satélite de que nenhum trabalhador afinal é proprietário. Mas de que os capitalistas o são. E dará vida as escolas também onde cada vez mais o professor é um operador de capitais de que não é o proprietário também (ROSSI, 1980, p.38).

Para Sanchez Vázquez (2007, p. 220), a atividade é entendida em seu sentido amplo como a oposição a passividade tendo com esfera a efetividade e não o que será meramente possível ou ideal. “Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem”. Para ele a atividade revela nas relações que ocorre entre as partes e o todo, os traços da totalidade. É assim, a relação atuante do docente com as demais realidades que fazem parte de seu contexto. Atividades que não acontecem de forma isoladas e descontextualizadas.

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS DOCENTES DO IFRR-CAMPUS NOVO PARAÍSO NO CONTEXTO DA REALIDADE CAMPESTRE

Neste capítulo propõe-se, através da pesquisa de campo e das análises bibliográficas, entender as condições educacionais e os desafios dos professores que atuam no IFRR - Campus Novo Paraíso. Será abordada aqui a questão da heterogeneidade e das fragilidades educacionais presentes no meio rural. O capítulo possui os seguintes subtítulos: os desafios do trabalho docente no campus Novo Paraíso; o percurso metodológico; a análise de dados; resultados da pesquisa e a importância da permanência no campo. Todos estes pontos a serem demonstrados nos textos a seguir, corroboram o nosso projeto em pesquisar e evidenciar os principais entraves à permanência docente no campus Novo Paraíso, bem como, apresentam as peculiaridades inerentes às condições de vida no campo e as dificuldades da formação escolar nesse contexto.

3.1 - Os desafios do trabalho docente no campus Novo Paraíso

Uma das principais características da Educação do Campo é a valorização dos sujeitos que a constituem, tanto educador como educando. Trata-se de um processo de decisões e ações coletivas. Por isso, as interações que acontecem dentro e fora da escola fazem parte do projeto geral da educação do campo no sentido de pretender construir uma educação pensada a partir das pessoas e suas necessidades. Levando em conta sua formação associada ao processo de formação humana cidadã. Para Borba (2008, p. 61), “é necessário que nesse processo de valorização dos sujeitos do campo para que ele possa sentir orgulho de sua origem, porque conhece a sua realidade e é capaz de enfrentar, coletivamente, os problemas que lá existem”.

Nesse sentido, para Ghedin (2007, p.35), “o maior desafio de nosso tempo é garantir a continuidade e o avanço da formação humana na ressignificação de valores fundamentais que nos constituem e foram trocados por outros que nos condenam ao fracasso e a brutalidade”. Nesse contexto, não há caminho fácil, principalmente porque é algo a ser construído dia a dia. Dessa forma, deve-se pensar um tipo de formação de

professores do campo em que estejam inseridos nos currículos, os meios de integração as realidades do campesinato, e as formas de conscientização para a mobilidade social:

O campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos arrendatários, meeiros, porcenteiros, bóias-frias. Cada uma das atividades gera experiência e prática social diversificada, cuja identidade pode ser construída no espaço comunicativo do movimento social e na gestão coletiva da vida na escola. A prática pedagógica está sendo compreendida como dimensão da prática social, imbuída das características políticas e contraditórias da sociedade capitalista. Três atitudes são fundamentais para uma prática pedagógica crítica: saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as características da realidade (SOUZA, 2006, p. 24).

A integração entre essas particularidades específicas inerentes a cada setor do campesinato, atrelada à prática pedagógica e aos conteúdos curriculares assimilados com a realidade macro, se faz necessário para que os sujeitos da obra educadora, professores e alunos, se sintam parte do meio social onde vivem e também do mundo que o cerca. Pois não podemos tolerar as exclusões, as negligências e os direitos negados aos que vivem no e do campo. Por isso, está na educação o caminho para que ocorra o processo de transformação, visando resolver os problemas do campo e da sociedade.

A educação escolar todavia não deixa de desempenhar funções importantes no sistema. Há relação dialética entre a “subida” de poucos e a “descida” de muitos, entre a valorização do trabalho do operador altamente qualificado e a desvalorização do trabalho dos que não precisam mais de repetir rotineiras e fracionárias operações. A “subida” dos escolhidos não é só necessária para a confirmação de ideologia das classes dominantes (ROSSI, 1980, p.45).

Para que não ocorra esse processo de exclusão seletiva, os sujeitos da história educacional (neste caso específico), os próprios docentes que vivenciam a realidade do abandono das políticas públicas educacionais para o campo. Situação em que poucos sobem e muitos descem. São estes mesmos docentes que devem também lutar para que ocorram as transformações para a melhoria da qualidade de vida e trabalho. Sanchez Vázquez (2007, p. 355), entende que “os homens são os sujeitos da práxis histórica que eleva e derruba uma ou outra estrutura social; portanto, as leis que regem o funcionamento e a mudança das estruturas sociais nada mais são do que leis da práxis histórica e social humana”. Por isso, os sujeitos do campo, por meio da escola, das associações, cooperativas, movimentos e outras formas coletivas de organização, devem sempre lutar pela conquista daquilo que lhes falta por direito.

Em se tratando das condições específicas do Instituto Federal, campus Novo Paraíso. Cabe aos docentes buscarem sempre melhores condições de trabalho e de qualidade de vida. Esta é uma luta incessante, pois todos os dias surgem novos desafios a serem superados. E neste caminho, as políticas educacionais existentes que deveriam proporcionar a transformação dos sujeitos do campo, através da oferta qualitativa dos serviços e das condições de trabalhos, se encontram muito aquém do esperado ou fora dos debates e interesses políticos. E o desafio é muito maior, quando não há no campo condições do docente trabalhar e viver, por isso o mesmo tem que se deslocar diariamente da cidade para ministrarem aulas na zona rural.

Desta forma, o docente não tem condições e nem encontra tempo para qualificar-se ou ao menos reunir-se com seus correligionários para debater as políticas de formação ou estabelecer metas e compromissos de transformação social daqueles que são assistidos por eles. Esse é um processo árduo e complexo. Por isso Ghedin (2007, p.55), coloca que a transformação começa a partir do processo da formação docente.

Reconhecer a complexidade e amplitude do processo de formação profissional docente, entretanto, não implica desnaturá-lo, colocando o (a) professor (a) como alguém despreparado, nunca apto a bem desenvolver o seu ofício. Ao contrário, reconhecer a complexidade e o caráter permanente do processo formador, longe de descaracteriza-lo, exige encará-lo com seriedade e compromisso (GHEDIN, 2007, p. 55).

Nesse sentido podemos acrescentar que neste rol se incluem os cursos de licenciatura do campo sob a lógica de que devem incrementar o diálogo entre os vários saberes, incentivando, sempre com respeito, os saberes presentes em todas as culturas, seja a tradicional ou a técnico-científica. O conhecimento pela experiência deve ser motivo de crítica quando assume uma prática que tecnicamente não avança e que ideologicamente serve na construção de saberes conservadores politicamente.

Embasados nestes conceitos, construímos nosso trabalho investigativo por meio de um percurso metodológico que nos possibilitasse a análise da realidade sempre levando em conta a questão da educação profissional, sua presença no campo e sua relação com o trabalho e os desafios dos docentes que atuam neste espaço geográfico rural. É o que veremos a partir do próximo subcapítulo, onde delinearemos os passos seguidos para realizar nossa pesquisa e os meios utilizados para alcançar os objetivos desejados ao longo do trabalho em questão.

3.2 – O percurso metodológico

Este trabalho adotou como estratégia metodológica a investigação bibliográfica dos diversos autores que tratam das problemáticas relacionadas a educação do campo aos desafios dos docentes em suas diversas especificidades pedagógica, adotou também a pesquisa de campo que ocorreu por meio das visitas ao local onde trabalham os docentes e por meio da aplicação dos questionários aos docentes atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, campus Novo Paraíso. A pesquisa foi realizada indistintamente, sem levar em conta sexo, credo, posição social, tempo de serviço ou disciplinas ministradas pelos docentes. Também não fizemos acepção diferenciada entre quem era professor efetivo ou temporário, pois acreditamos que, independentemente de serem efetivados ou temporários, os desafios possivelmente existentes no contexto do campo, estão inerentes a todos que se propuseram a trabalhar naquele campus institucional.

Esta pesquisa, pelos dados coletados, permitiu realizar uma investigação que preservou os diversos aspectos que poderiam estar direta ou indiretamente ligados as questões investigativas dos acontecimentos que ocorrem dentro do contexto de trabalho dos professores, bem como da vida real em que o pesquisador está inserido juntamente com o objeto a ser pesquisado. Nesse sentido, além das análises do contexto interno, externo e das visões dos entrevistados a respeito do problema, buscamos ponderadamente, ter uma visão mais analítica e fundamentada por meio da própria experiência no ambiente de trabalho.

Neste caso, como mencionado anteriormente, o local em que foi desenvolvida a pesquisa de campo para esta dissertação, é o lugar onde trabalho como professor das disciplinas de filosofia e sociologia, desde o ano de 2012. Por isso, ela também está intrinsecamente relacionada com a minha realidade docente na unidade do IFRR, campus Novo Paraíso-RR.

Sendo assim, o trabalho investigativo contemplou a área da educação profissional, em especial a realidade dos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFRR, campus Novo Paraíso, na busca por conhecimentos acerca das condições de acessibilidade e permanência no campus. Esclarecendo que atualmente existem duas modalidades de ensino. Uma em regime de alternância e outra na modalidade integrada. Os cursos oferecidos são: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Agricultura. O nosso público-alvo foram os professores/as do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico localizado no IFRR-Novo Paraíso. Onde atualmente trabalham 49 docentes 49 efetivos e 10 substitutos. Somando um total de 59 docentes em efetivo exercício.

As entrevistas foram realizadas entre o final do ano de 2015 e o primeiro semestre do ano de 2016, nos quais foram entrevistados um total de nove (9) docentes, o que equivale a dezesseis (16%) por cento dos docentes que atualmente estão trabalhando no campus. A intencionalidade do estudo visa oferecer a comunidade uma análise crítica a respeito da permanência ou não dos docentes no campus, fazendo uma reflexão a respeito das condições de acesso que ocorrem com os professores no contexto da zona rural, tendo como foco as dificuldades e desafios desses docentes.

Nas análises dessas ocorrências e sobre o que deve melhorar ou ser instituído. Cabe a este trabalho de pesquisa, não somente descrever os fenômenos, pois a finalidade de uma pesquisa não é somente ver o fenômeno, mas essencialmente compreendê-lo. Por isso, procuramos estabelecer uma relação dinâmica entre a realidade do sujeito docente com sua característica indissociável entre o mundo objetivo e sua subjetividade que pode ser traduzida não apenas em números, mas também em suas especificidades fenomênicas.

A propósito, este estudo busca contribuir na interpretação da realidade estudada, construir oportunidades de refletir sobre as experiências dos outros docentes, confirmadas a partir dos dados pesquisados. Constituindo nesse processo, uma valiosa ferramenta de investigação e conclusão do projeto proposto. Nessa intencionalidade, escolhemos a abordagem qualitativa por entendermos que é capaz de explicar as peculiaridades e as particularidades dos docentes do IFRR – Novo Paraíso.

Não analisamos apenas o espaço institucional, o ambiente geográfico ou ecológico onde o fenômeno se manifesta, mas também o contexto histórico e as vivências de cada participante. Também buscamos analisar o tempo e a transformação deste espaço, a partir de quando começou a funcionar o instituto na comunidade rural de Novo Paraíso. Nesse sentido, defendemos a importância de termos verificado tais aspectos para entendermos melhor o problema que nos propomos a investigar. Por isso, ensejamos que este trabalho possa posteriormente propiciar o surgimento de propostas de melhorias ou mudanças qualitativas para os docentes e a todos os que atuam na região.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se propôs a descrever e interpretar os dados a fim de compreender as condições de atuação dos docentes nos cursos técnicos promovidos pelo IFRR-Novo Paraíso, bem como, a questão da acessibilidade.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a

redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2009, p. 133).

No trabalho, destacamos também o uso de alguns instrumentos que se constituem importantes no caminho investigativo, como *questionários*, *documentos*, *fotografias*, além dos *registros* em *diário de campo* das impressões obtidas nas situações observadas e vivenciadas *no/com* o cotidiano dos professores.

Pela perspectiva de Minayo (1994, p. 22), uma investigação de abordagem qualitativa tende a responder questões específicas, devido “preocupar-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. O levantamento e a análise dos dados sobre os desafios a permanência dos professores no IFRR- Novo Paraíso no contexto da realidade campestre foi proposta desenvolvida e agora apresentada com os resultados advindos da análise dos questionários passados aos professores parte da pesquisa. As perguntas realizadas estiveram relacionadas com situações do cotidiano dos docentes, onde as possíveis respostas exigiram dos participantes conhecimentos dos conceitos envolvidos, do contexto institucional onde trabalham propiciando a análise e reflexão, sobre as condições de permanência ou não no local de trabalho. Por isso, se fez necessário mobilizar pessoalmente os professores para participarem da pesquisa realizada com a temática voltada para esclarecimentos dos possíveis entraves que podem interferir na permanência ou não dos docentes no campo.

Esta pesquisa possibilitará a análise de outros fenômenos ainda não contemplados até o momento, mas que serão de suma importância para a melhoria da qualidade de vida dos docentes do campus institucional. Nesse sentido, reafirmamos que trabalho realizado a partir do que pensamos e compreendemos, entrelaça a riqueza e a complexidade de saberes que cada situação nos oferece. Ferrazo (2003) exprime de forma clara essa posição quando afirma que para estudar e pesquisar com os cotidianos é preciso nos colocar como parte dele, pensando e dialogando com ele.

Trata-se então, sob essa perspectiva, de investigar o cotidiano a partir de seus sujeitos, seus *saberes e fazeres*, suas narrativas, histórias e produções, com uma metodologia que ajude a captar a vida cotidiana através dos sujeitos praticantes e não através da análise isolada do pesquisador.

Desse modo, adotamos como tendência epistemológica a abordagem crítico-dialética baseada em Gamboa (2008). Para esse autor tal perspectiva questiona de forma

fundamental a visão estática da realidade, já que tem como princípio fundante a descoberta das contradições internas da realidade por meio da produção científica como:

Construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza (GAMBOA, 2008, p. 101).

A perspectiva crítico-dialética propõe uma nova concepção de investigação a partir do materialismo histórico dialético e “busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança” (GAMBOA, 2008, p. 173). Cabe mencionar que o materialismo histórico dialético concebe o conhecimento como algo construído na e pela *práxis*, no movimento do pensar e agir.

Esse movimento está vinculado ao contexto histórico-social e leva a entender o fenômeno em um constante processo dialético alicerçado no princípio da totalidade em que o objeto e o fenômeno estão ligados entre si. Isso implica entender que objeto e fenômeno não são partes isoladas, mas integrantes, que estão em movimento, visto que as coisas não são estáticas, ao contrário, estão sempre em transformação e que, portanto, o conhecimento não pode ser compreendido como algo puro e acabado, mas sim como aproximações reais de determinada realidade. Tais transformações são possíveis pela coexistência de elementos contraditórios, pois a contradição é a essência da dialética. Desta forma, esta pesquisa tem como compreensão fundamental a presença das múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos, notadamente dos educadores do IFRR de Roraima – Campus Novo Paraíso.

Para o alcance dos objetivos propostos, conjugamos a pesquisa bibliográfica sobre a temática “Educação do Campo” relacionando com as diretrizes e políticas públicas educacionais para o campo, assim como, fazendo um paralelo comparativo com as diretrizes e políticas de educação profissional dos Institutos Federais. Como por exemplo: a Constituição Federal de 1988; à Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei nº 11.892/08. Dessa forma, procuremos analisar os resultados das questões apresentadas aos docentes do IFRR – campus Novo Paraíso, de uma forma qualitativa descritiva, favorecendo o enriquecimento das pesquisas nesse campo de ensino. Lembrando que, este trabalho qualitativo-descritivo se utiliza de diversos autores na área de educação do campo, políticas públicas, formação de professores como

referencial teórico para o estudo e pesquisa de campo descrevendo as características específicas dos dados em ambiente natural para referência, evidenciando conseqüentemente uma investigação precisa, na qual os dados foram analisados de forma minuciosa e as conclusões levantadas.

Quanto ao grau de estruturação, ela classifica-se como semiestruturada. Nessa modalidade, as perguntas especificadas partiram de um roteiro relacionado ao foco de interesse e de acordo com a necessidade. Assim, os questionários aplicados aos sujeitos escolhidos da pesquisa, foram caracterizados pelo seu trabalho como docente ou que às vezes também fazem parte da equipe de gestão do campus Novo Paraíso. Docentes membros do Núcleo Pedagógico, responsáveis pela elaboração e execução do Programa dos cursos oferecidos no campus. Educadores que participam como formadores, licenciados, efetivos e os que fazem parte da modalidade seletiva, sendo bacharéis e ou licenciados, iniciantes ou não, mas que atuam como docente no campus. Destacamos ainda, que na escolha dos sujeitos da pesquisa, há entrevistados que podem possuir mais de uma característica por perfil escolhido. Também durante as análises das respostas, identificamos os respondentes com as letras do alfabeto, no sentido de mantermos a integridade dos participantes e o sigilo da pesquisa.

Para Severino (2000, p.121), “Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados”. Trata-se da coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Ou seja, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Algo bastante utilizado nas pesquisas da área das Ciências Humanas. Neste modelo, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Afirma ainda, Severino (2000), que as entrevistas semiestruturadas são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Desta forma, de acordo com o Seltiz citado por Gil (2009):

Qualquer que seja o instrumento utilizado convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional. No entanto, essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a

peessoa "sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes" (SELTIZ apud GIL 2009, p. 115).

Os dados dos questionários aplicados foram analisados a partir dos propósitos da pesquisa direcionada aos docentes que atuam no Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFRR-Novo Paraíso. Quanto à forma, foram feitas interrogações que permitiram ao respondente dissertar sobre o objeto em questão. Este procedimento propiciou uma maior proximidade entre a pesquisa e a realidade docente. Possibilitando maior aprofundamento na análise dos dados, o que nos auxiliou nas reflexões e estudos de campo. Contribuindo, por conseguinte, com um conhecimento mais científico a nós pesquisadores, a instituição de ensino no qual a pesquisa foi realizada, e as futuras investigações acerca desta perspectiva. E em nosso caso específico, servirá de oportunidade de aprendizado e crescimento como autor e pesquisador deste trabalho investigativo e dissertativo.

Além das questões observadas nas visitas, na busca por outros dados complementares e informações referentes ao objeto da pesquisa. Foram feitos levantamentos documentais sobre histórico de implantação do IFRR em Roraima e do campus institucional Novo Paraíso, programa de desenvolvimento institucional, projetos do programa de formação dos cursos no campus, lista de professores que atuam e já atuaram no campus, projetos de valorização e incentivos voltados para os docentes e demais documentos condizentes com o objetivo.

3.3 - Análise de dados

O estudo investiga se há relação entre a questão da acessibilidade ao campus do IFRR e as constantes saídas dos docentes do campus. Faz uma análise, a partir do questionário, sobre o que tem e o que precisa ter, em relação às limitações e condições de trabalho assim como políticas de incentivos à permanência docente no campus. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, crítico-dialética, que mescla dados quantitativos e qualitativos e utiliza-se da hermenêutica de profundidade para analisar os dados. O trabalho teve como cenário de investigação o IFRR-NP no município de Caracarái, Roraima. Os resultados evidenciam fatores que apontaram situações que agravam a problemática da valorização do docente no contexto das políticas públicas educacionais do campo. A investigação aponta que o Estado brasileiro está falhando na oferta de melhorar as condições de trabalho e que não há conhecimento por parte dos docentes do

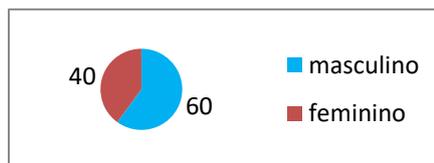
campus, sobre a existência de ações que valorizem o docente ou conhecimento de alguma política pública institucional de apoio e incentivo a qualidade de vida, trabalho e permanência do docente no local de trabalho.

3.3.1 – Resultados da pesquisa

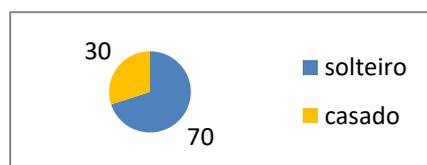
No texto a seguir serão apresentadas as perguntas que aplicamos em nossa pesquisa, assim como as respostas dos entrevistando acompanhada da investigação bibliograficamente fundamentada sobre a problemática levantada. O questionário foi direcionado aos docentes do campus, com a participação de pelo menos 16% do total de docentes efetivos e seletivos, masculinos e femininos. Nos critérios de seleção dos participantes foram priorizados aqueles que estão em sala de aula, independentemente do tempo que estão atuando no campus, se eram do sexo masculino ou feminino e também sem levar em consideração o fato de serem ou não quadro efetivo. As análises dos conteúdos explicitados por meio das respostas às perguntas que foram previamente formuladas no intuito de buscar evidenciar o máximo possível a intencionalidade do trabalho dissertativo, serão desenvolvidas juntamente com as perguntas, seguidas de citações bibliográficas e análise pessoal.

O nosso questionário é semiestruturado e nele foram elencadas 19 perguntas, iniciando com a identificação não obrigatória do nome ou pseudônimo do entrevistado (a), a fim de manter o sigilo dos participantes. Em algumas perguntas, além das considerações, criamos gráficos, que esclarecem melhor as respostas, seguidos de comentários dos respondentes. As fundamentações bibliográficas, também foram imprescindíveis contribuindo com uma melhor estruturação do nosso ponto de vista pessoal a respeito da questão e dos posicionamentos dos docentes. Cabe lembrar que o questionário em sua totalidade estará disponível nos anexos ao final da dissertação.

A nossa primeira pergunta foi no sentido de buscar a identificação dos pesquisados, assim como o gênero. E ela serve-nos para percebermos se há uma possível relação entre a predominância de um gênero sobre outro e se este fator é influenciado ou não pelas condições de trabalho e acessibilidade ao campus.



Em relação a esta indagação para os 16% do total de docentes atuantes no campus. Os respondentes do sexo masculino representaram 60% por cento, e os outros 40% dos participantes eram do sexo feminino. Por essa análise, nota-se que a presença predominantemente masculina no campus, pode refletir alguma situação que seja muito mais desafiadora para as pessoas do sexo feminino do que para os homens. Portanto, cabe-nos também atentarmos para este ponto identificado na pesquisa. Pois os desafios presentes naquela localidade, a distância da família aliada a uma acomodação segura. Pode ser um dos fatores que identificam, até o momento, a menor participação de mulheres atuando no campus institucional. Para melhor aprofundar a pesquisa qualitativa, busquei na segunda questão, saber a respeito do “estado civil” do (a) docente:



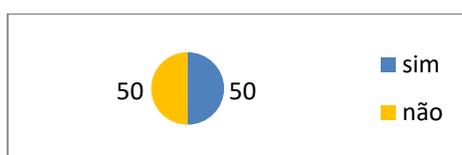
Na pergunta sobre o estado civil, os que se declararam solteiros foram 70%. Talvez isso seja reflexo das questões relacionadas à distância dos centros urbanos e das dificuldades de conciliar a vida laboral com a presença familiar mais próxima. Pois durante o percurso das questões, em média 20% dos entrevistados, tanto casados quanto solteiros, revelaram uma grande dificuldade em entrar em contato com os familiares durante o período em que estão no campus. Posto que, alguns têm filhos pequenos ou pais idosos e que precisavam estar atentos a qualquer situação inesperada que pudesse vir a ocorrer com algum parente. E por estarem distantes da zona urbana, ficam sem saber o que poderia estar ou não acontecendo. Assim não teriam a tempo de fazer algo em prol dos familiares. Outros revelaram como preocupação o fato de nas proximidades não terem perspectivas de estudos para os filhos menores. Estas e outras situações problemas serão analisadas do decorrer do questionário.

Nossa terceira pergunta foi em relação à “área de formação” do (a) docente. Como os concursos e processos seletivos em seus editais têm como exigência,

capacitação exclusiva para a área exigida ou afim. Todos tem nível superior e com pós-graduações, seja *latu o strictu sensu*. Isso demonstra a qualidade formativa dos docentes que estão todos qualificados para ministrarem as disciplinas as quais foram incumbidos de administrar. Nesse sentido, 50% dos entrevistados tem formação profissional na modalidade bacharelado e suas ramificações como: zootecnia, agronomia e os outros 50% são de licenciaturas e suas diversificações, tais como: matemática, letras, pedagogia, dentre outros. Tal formação acadêmica reflete diretamente no grau de formação e maturação dos estudantes que ao concluírem os cursos, salvo poucas exceções, não tem dificuldades de prestarem um vestibular, seja para sua área de formação técnica quanto para outras graduações nas universidades públicas ou privadas.

Verifica-se, que apesar do alto índice de professores bacharéis, na grade curricular de ensino, tal presença não é um obstáculo em relação às práticas pedagógicas, pois os cursos são técnicos e por isso, tem uma forte base de aulas práticas, exigindo muitos trabalhos de pesquisa de campo em consonância com outras disciplinas mais teóricas. Portanto, até o momento, salvo raríssimas exceções, há uma convivência fraterna entre os docentes, assim como costumeiramente se trabalha a interdisciplinaridade dos conteúdos disponíveis aos discentes em suas modalidades de ensino.

Na quarta questão onde indagamos a respeito do (a) docente já ter “atuado em área diferente da sua formação acadêmica”. Tivemos os seguintes dados:



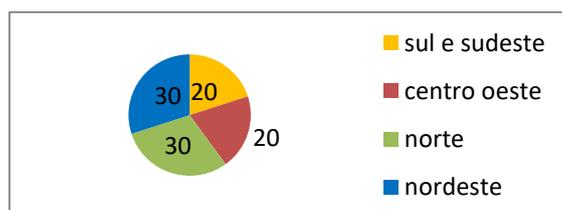
Neste quesito, a relação dos que já atuaram em sua área foi também de 50% dos que trabalharam em setores distintos do que exerce atualmente também foi de 50%. Tal fator pode ser considerado de grande valia, pois ao mesmo tempo em que a relação docente se mantém no mundo das questões afins da disciplina, também flui para outras áreas que podem contribuir para uma melhor interação e aprendizagem do todo. Assim como os estudantes enriquecem seus conhecimentos com essa diversidade de experiências que vão além da vida docente. Tudo isso sendo aproveitado em sala de aula traz um grande diferencial para os discentes. E no tocante aos desafios enfrentados pelos docentes no contexto da zona rural. A carga experiencial que cada um traz consigo,

quando compartilhada e direcionada para a busca de soluções criativas, poderão minimizar as dificuldades e os entraves a permanência no campus.

Nesta pergunta, acrescentamos ainda a necessidade de especificação das respostas afirmativas em relação às experiências anteriores. A abordagem foi da seguinte maneira: *Se a resposta anterior foi “SIM”. Em que o (a) senhor (a), trabalhava anteriormente? Pode descrever?*

As respostas à pergunta anterior foram desde profissionais que já atuaram em áreas de saúde, comércio, a professores do ensino fundamental. Percebemos nessa diversidade de experiências adquiridas em outras áreas profissionais o quanto elas contribuem para a construção de um conceito social de vivência e luta por direitos de uma maneira lógica, racional e menos emocional. Pois se trata do fato de todos terem certo grau de maturidade e nível de conhecimento científico variado que supera a realidade da maioria das pessoas que convivem no mesmo ambiente. É propícia aos docentes a prerrogativa de ser além de conhecedores e articuladores de suas disciplinas, conduzirem com sensatez as reivindicações de seus direitos. As experiências que vão desde a área de saúde, comércio, a práticas pedagógicas nos primeiros anos seriais. Possibilitam aos docentes um meio de unir essas diferenças para o encontro das respostas e soluções aos problemas enfrentados por todos os que atuam no IFRR-Novo Paraíso.

Buscamos saber também sobre de qual estado da federação vieram os docentes sujeitos da pesquisa.



Da maioria dos que atualmente trabalham no campus Novo Paraíso, somente 10% são oriundos do estado de Roraima, os quais estão incluídos nos 20% dos estados do norte. Os que vêm do nordeste somam 30%. E 20% do centro-oeste. Outros 20% estão divididos entre sul e sudeste. Nesta demonstração, presenciamos a diversidade de conhecimentos, traços culturais, caracterizados pelas especificidades de cada região que, agregados aos diferentes modos de ensino e aprendizagem, propiciam a todos uma experiência inusitada e positiva. Pois esta riqueza de culturas e saberes diversos, presentes

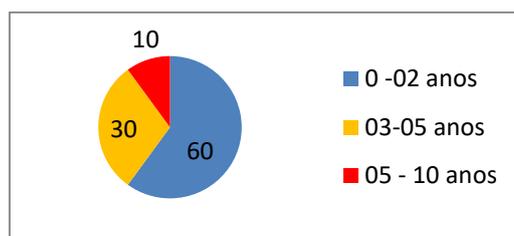
ao mesmo tempo em um só lugar que é o Instituto Federal, campus Novo Paraíso. Pode ser um ponto positivo no universo do conhecimento que é adquirido em sala de aula e nos espaços de convivência espontânea.

Também não podemos desconsiderar que, por outro lado, este impacto cultural e social, principalmente por parte dos docentes que vem de outras regiões que em relação a Roraima, já tem um caminho educacional mais consolidado e desenvolvido. O docente, pode se sentir frustrado com as expectativas criadas e não encontradas no ambiente de trabalho, quando o mesmo se depara com situações desafiantes, totalmente diferente de sua realidade anterior ou do seu local de origem. A começar pelos meios que precisa empreender para chegar ao campus institucional.

A educação do campo é uma forma de respeito a diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas e que valorize as suas especificidades. O princípio do respeito à diversidade cultural, nos termos da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e da Diretriz n.10 – Garantia da Igualdade na Diversidade, do Programa nacional de Direitos humanos 3 (BRASIL,SDH=PR,2010) amplamente reproduzido o direito brasileiro, é aplicável ao campo. Segundo essa Declaração, o respeito à diversidade cultural é um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Isso implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular, os direitos das pessoas que pertencem às minorias e os dos povos autóctones (PIRES, 2012, p14).

Nessa valorização da diversidade cultural presente no campo e também no quadro docente que atua no campo, deveria vir atrelado a uma maior importância aos conhecimentos e experiências daqueles que chegam e trazem suas bagagens culturais mesclando com a cultura local. Assim estaríamos diminuindo as distâncias culturais e proporcionando a sensação do pertencimento ao espaço agora habitado que é o campus institucional. Pois na observação feita sobre a especificação do Estado ao qual teria vindo o docente (a), temos profissionais oriundos da Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Amazonas, Rondônia e de outras regiões.

Para a nossa sétima questão elaboramos o questionamento em relação ao tempo de trabalho no IFRR. Fizemos uma tabela com quatro possibilidades de tempos de prestação de serviços. Como demonstrado no gráfico abaixo



Nesta questão evidenciou-se o quanto o fluxo de professor é grande. Hoje o campus Novo Paraíso, prestes a completar dez anos de existência e, como foi constatado em nossa pesquisa, apenas 10% dos professores tem entre cinco e dez anos de trabalho no campus. E 30% dos respondentes têm entre três a cinco anos de trabalho no campus Novo Paraíso. E a maioria, ou seja, 60% têm em média de zero a dois. O que demonstra dois pontos específicos. Primeiro, a constante oferta de vagas para professores por meio de concursos e processos seletivos, devido à expansão do campus. E segundo, a oferta de vagas para cobrir aquelas que foram deixadas pelos docentes que pediram remoção ou voltaram para seus locais de origem. No decorrer das nossas investigações, pelas experiências observadas enquanto fazíamos a pesquisa. Observamos que mesmo os que chegaram a pouco tempo, muitos pretendem mudar de local de trabalho, preferencialmente para uma região mais desenvolvida.

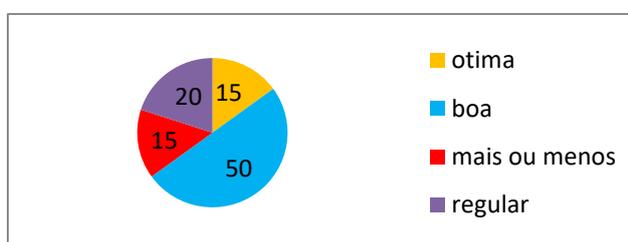
Nota-se que apesar da intensa mobilização em torno da questão educacional, o campo brasileiro e sua realidade específica continuaram excluídos. Confirma-se então, a continuidade da elaboração e difusão de políticas educacionais para o campo sob a égide de um paradigma rural tradicional que elege e seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural, sem incorporar as demandas apresentadas pela sociedade. [...] não basta ter escolas no campo; queremos escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (COUTINHO, 2012, p.117).

Como afirmam os autores acima, o abandono e a ausência de políticas públicas educacionais que valorizem os professores do campo, desestimula a permanência destes que por perceberem o descaso por uma educação do campo que contemple as características e valorize os profissionais e discentes pertencentes ao contexto rural. Permanecem por tempo na região. Dessa forma, verificamos de igual modo, no campus Novo paraíso, cujo trabalho investigativo está sendo realizado, o quanto é grande o fluxo contínuo e a permanência provisória de professores no local para onde foram designados a trabalharem.

Na oitava pergunta sobre que nota os participantes dariam ao grau de satisfação com o atual trabalho, numa escala de zero a dez. As notas variaram de seis as nove,

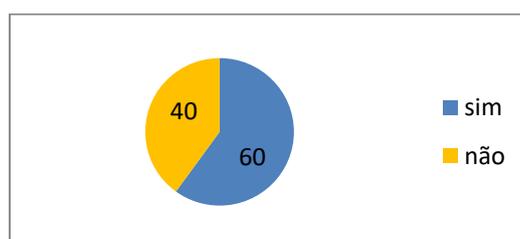
demonstrando que o fato de estarem efetivados em cargo da esfera federal, possibilita estabilidade, em um período de incertezas políticas e econômicas, como o que a atual população brasileira passa atualmente. Nesse sentido, a maioria atribuiu notas de oito a Nove. O que também reflete a credibilidade da instituição, mesmo com todos os percalços e falhas locais.

Já em relação a infraestrutura física do IFRR- campus Novo Paraíso. Ao qual foi o objetivo da nossa nona pergunta. A avaliação como demonstra o gráfico abaixo, foi majoritariamente positiva, variando entre, boa, regular, boa e mais ou menos:



O que se pode notar é que a estrutura física da instituição não é o problema que dificultem o trabalho pedagógico dos docentes no campus, mas as condições para chegar e permanecer no local, que é considerado de difícil acesso e de pouca comunicação com o ambiente externo enquanto o profissional está no campus. Este é um fator que pesa bastante e que desmotiva muitos a continuarem trabalhando no local. Foi o que confirmamos quando questionamos especificamente sobre o que achava da localização do Instituto Federal, campus Novo Paraíso.

Na **décima** questão, focamos a nossa indagação no sentido de sabermos se havia ou não um possível déficit de professores no campus Novo Paraíso. Deixando ao respondente a liberdade de responder “Sim” ou “Não” em relação à pergunta.



Como demonstrado neste gráfico, apesar da estrutura física da instituição ser considerada boa e ótima. E apesar do fato dos docentes serem concursados em uma

instituição federal. Terem parcialmente um bom nível de estabilidade empregatícia, neste momento de crise econômica ao qual nosso país atravessa. Foi constatado em nossa pesquisa que 60% dos docentes acreditam que existem déficits de professores no campus. A outra parte, ou seja, 40% não veem que existe tal déficit. Nesse sentido. Nota-se que algo relacionado a instituição está errado ou contraditório. Pois ao mesmo tempo em que a infraestrutura institucional tem avaliação positiva, e o fato de se trabalhar no instituto ser um forte atrativo defendido pela maioria, mesmo assim, boa parte sente que faltam profissionais no IFRR-Novo Paraíso.

Esta é uma das nossas indagações onde no decorrer das análises que estamos sequencialmente fazendo, tentaremos responder, desvelando assim, os motivos pelos quais ainda há esta falta de docentes no campus. Descobri-los e identificá-los nos servirá como melhoramento das nossas inquietações específica que é tratar sobre os desafios do trabalho docente no Instituto Federal- Novo Paraíso, no contexto da realidade campestre.

A educação se insere no conjunto dos chamados direitos fundamentais – aqueles direitos inerentes à pessoa humana, e que, como tais, trazem em si mesmos os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade. Ou seja, o direito à educação pertence a todos os indivíduos, independente de raça, credo, condição social ou espacial; não pode ser renunciado, negado, alienado, nem pelo Estado nem pelo portador do direito, sob nenhuma condição (COUTINHO, 2012, p.131).

Os direitos fundamentais defendidos pela autora na citação supracitada, até o momento não estão sendo contemplados na íntegra na instituição onde lecionamos. Pois caso, estivesse a maioria dos professores não teriam afirmado que há um grande déficit de professores, fruto provavelmente da questão de localização, condições dignas de trabalho e dificuldades de fixação na localidade onde se trabalha.

Dentro dessa questão ainda, solicitamos aos que responderam “*Sim*”, afirmando que havia déficit de professores no campus, que, se possível, justificassem a resposta sobre as causas da falta de professores, mesmo sabendo que o salário ainda é um forte atrativo para tais profissionais ingressarem na instituição. Por isso, elencaremos no parágrafo seguinte, sem alterações, mas de forma metodicamente organizada, as diversas respostas colhidas nos questionários.

As justificativas atribuídas ao déficit de docentes presentes na instituição foram as seguintes: para o respondente **A**, *este déficit é atribuído à dificuldade de permanência no estado de Roraima e ao difícil acesso ao Campus Novo Paraíso*; para o respondente

B, não há necessariamente falta de professores, o que existe é uma desorganização em relação ao tempo em que um se afasta e o outro é chamado. Geralmente isso demora em média de um a dois meses, o que prejudica todo o plano de curso; para o respondente **C**, a acolhida por parte da gestão é deficiente. Para o responde **D**, o problema está na estrutura. O campus não oferece estrutura adequada para descanso diário, após o almoço dos servidores em geral. Já para os respondentes **E**, **F**, **G**, e **H**, a questão da rotatividade de profissionais é atribuída ao desejo do professor em querer morar na capital ou, em outros casos, de quererem ir para outro estado, sendo estes fatores os influenciadores da saída mais rápida dos docentes do campus Novo Paraíso. Para Coutinho (2012, p.194), quando falamos sobre as dificuldades da educação do campo sob o ponto de vista da identificação pelos seus sujeitos, segundo a autora:

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (COUTINHO, 2012, p.194).

Por este prisma, podemos inferir que as respostas colhidas em nossa pesquisa reflitam tão bem a dura realidade pelos quais outros docentes que atuam na zona rural, passam. De igual modo, os que atuam no Instituto Federal Novo Paraíso, local onde estou lotado e atualmente trabalho. Isso demonstra o quanto as nossas inquietações no sentido de buscarmos e confirmarmos nossas pesquisas sobre os motivos do grande fluxo de docentes pode estar relacionado à questão da dificuldade de acesso e condições dignas de trabalho. Os autores Caldart, Stédile e Daros (2015, p.233), fazendo uma análise comparativa entre a teoria marxista na obra: “O Capital”, em consonância com a realidade campestre, defendem os seguintes aspectos:

Na agricultura, como na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção significa, ao mesmo tempo, o martirológico dos produtores; o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador e a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual. A dispersão dos trabalhadores em áreas extensas quebra sua força de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p.26).

Por essa análise podemos entender que da mesma forma que o trabalho pode ser um instrumento de subjugar o ser humano. O trabalho é educativo também a partir de suas práticas de reprodução do poder hegemônico, pode usar a figura do educador apenas

como um proletário, que comparativamente tem a escola como um “chão de fábrica”, desvirtuando a finalidade educativa de sua função e não promovendo a formação do ser humano. A começar pela desvinculação das suas condições de trabalho com a realidade do seu local de trabalho.

Se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona a seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos (CALDART, 2004, p.320).

Embasados nestes posicionamentos e acreditando na imprescindibilidade das relações sociais no âmbito da realidade educativa como fomentadora da promoção humana e da valorização dos docentes, que contribuem com seus conhecimentos para uma sociedade mais justa e democrática. Elaboramos a questão de número onze, no intuito de sabermos as opiniões dos respondentes da pesquisa, sobre o que tinham a dizer em relação à localização do IFRR campus Novo Paraíso.

Dessa maneira, obtivemos as seguintes respostas: para o respondente **A**, *ele está localizado muito afastado da zona urbana, deveria ser mais próximo da vila ou de outra cidade*. O respondente **B**, também disse que *embora a instituição seja afastada da cidade, não encontrava tantos problemas nisso e que seria interessante ter mais opções de condução, além das vans*. Para o respondente **C**, *a ideia de atender um número significativo de municípios a princípio, perde força, pois se fosse mais próximo de Rorainópolis, desenvolveria muito mais a cidade ou qualquer outro município onde o IFRR ficasse mais próximo*; para o nosso respondente de letra **D**, *a distância só elevaria o aumento dos gastos de financiamento da instituição com transporte escolar, elevando significativamente o custo-aluno matriculado*. Na visão do respondente **E**, *a grande dificuldade é o difícil acesso*. Na mesma linha das outras respostas, o nosso respondente **F**, defendeu que *apesar de ser um local estratégico para atender alunos circunvizinhos, o acesso é desconfortante*.

Podemos verificar que as inquietações apresentadas, de certa forma, são pertinentes, representando também a situação de dificuldades que pessoalmente vivenciei e ainda vivencio. Neste caso, a dissertação aqui defendida, confirma com os dados coletados, a problemática levantada durante o processo de investigação sobre os desafios

com a questão da acessibilidade, devido a longa distância da área urbana até o local de trabalho como um dos fatores influenciadores para a não permanência dos docentes no campus Novo Paraíso.

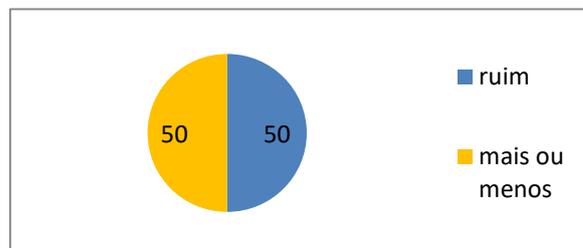
Nota-se que todas as respostas vêm ao encontro daquilo que já imaginávamos em relação às dificuldades de acesso por estar localizado afastado da zona urbana o contribui para a curta permanência dos docentes no campus institucional. Portanto, sente-se a necessidade de uma ação por parte de gestão ou de uma política pública que dê suporte a acessibilidade tanto dos docentes quando de outros profissionais que atuam no campus rural. Pois até o presente momento, apenas estudantes tem uma via de transporte e acesso regular para o IFRR-Novo Paraíso. É nesse sentido que concordamos com Caldart, Stédile, Daros, (2015, p.48), quando afirmam que:

Assumir o trabalho socialmente necessário como parte dos programas de estudo exige da escola: - que seja sintonizada com uma leitura coletiva da realidade mais ampla, do movimento das contradições sociais do entorno e das problemáticas mais fortes enfrentadas em cada período; - que realize e atualize periodicamente inventários da realidade do entorno (materialidade presente: recursos naturais e sua apropriação, processos de trabalho, lutas e organizações sociais, condições de saúde, incidências políticas e culturais, patrimônio cultural, histórico...); que discuta entre os diferentes sujeitos coletivos envolvidos que trabalho social integrará o planejamento pedagógico da escola em cada período; que organize o trabalho pedagógico considerando a dinâmica específica às atividades do trabalho socialmente necessário e do ensino (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p.48).

Em consonância com esta citação, buscamos em nossa análise sobre o plano de desenvolvimento institucional, compreender os aspectos que dificultam a permanência dos docentes e os conceitos defendidos no plano. Verificando se nele estaria contemplada a integração dos profissionais docentes com a realidade local. Constatamos que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) constitui-se em um componente de suma importância para o desenvolvimento das instituições federais; é a partir dele que é possível identificar a estrutura física, humana, pedagógica bem como as projeções de ações para os próximos cinco anos, com foco na atividade fim, que é ofertar educação de qualidade. Percebemos que ele foi construído através de princípios e orientações já estabelecidos na lei de criação dos Institutos Federais, com foco na dimensão humana, administrativa e pedagógica. Desse modo, o desenvolvimento se deu a partir da necessidade da elaboração de um norte ou um instrumento que colaborasse com o cumprimento da missão institucional, bem como com o alcance da visão aonde se quer chegar.

Nesse sentido, fazendo um aporte entre o que está escrito no PDI e a realidade docente no campus Novo Paraíso, elaboramos a décima segunda pergunta buscando verificar sobre como os docentes consideravam as condições de acessibilidade ao IFRR, campus Novo Paraíso. Nesta questão elencamos as seguintes opções:

Ótima (.). *Boa* (.). *Ruim* (.). *Péssima* (.). *Mais ou menos* (.). *Inexistente* (.).



O que ficou demonstrado como atesta nosso gráfico acima, é que metade dos respondentes considera a questão da acessibilidade mais ou menos e a outra parte, 50% considera ruim. Esta é uma situação preocupante e que pode estar diretamente ligada ao grande número de professores que mudam do campus à procura de melhores condições de trabalho ou de outras localidades que possibilite qualidade de vida para ele (a) e família. Pois nenhum dos entrevistados marcou as opções boa ou ótima.

Analisando esta realidade podemos perceber que a política de educação do campo fundamentada no decreto 7.352-2010, Brasil (2012, p.01), na parte que dispõe sobre o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). O inciso II, defende o incentivo a formulação de projetos político-pedagógicos para as escolas do campo estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. Estes pontos defendidos estão longe de ser realizados de fato, pois o que se presencia, por meio dos dados levantados na pesquisa, é que na instituição federal aonde foi realizado o trabalho, a ausência dessa integração articulada entre o espaço público de ensino e as condições de trabalho, encontram alguns obstáculos que precisam ser superados.

Embora no plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal (PDI-IFRR, 2014-2018), apregoe a promoção de ações voltadas para a qualidade de vida no trabalho, capacitação e qualificação profissional. Nele está a seguinte descrição:

Garantir as condições necessárias para o desenvolvimento de ambientes propícios ao bem-estar, à motivação e à satisfação de todos os servidores, bem como ações que desenvolvam e utilizem o pleno potencial dos servidores de modo coerente e convergente com os objetivos estratégicos da instituição (PDI, 2014-2018, p.32.).

Na parte em que perguntamos sobre a existência de linhas de transportes regulares disponíveis para acesso tanto dos docentes quanto para técnicos e demais pessoas que pretendem chegar ao campus, com exceção dos alunos que dispõem de uma rota escolar específica. Tivemos por unanimidade nas opções, “*Sim*” e “*Não*”, a totalidade das respostas sinalizando que *não* existe linha regular de transporte alternativo ou público que propicie condições seguras e permanentes de acessibilidade ao campus Novo Paraíso.

Podemos inferir então que, a não existência de uma linha regular de transportes, pode representar um desafio que possivelmente leva a metade dos participantes da pesquisa a apontarem como ruim os meios que se tem para chegar até o campus. Mesmo os que dispõem de transporte próprio, se queixam, pois o auxílio transporte não cobre os riscos e os gastos oriundos das constantes idas e vindas de casa para o trabalho e vice versa, devido ao longo percurso realizado. Esses posicionamentos confirmam nossas inquietações, e sustentam as razões pelas quais nos fizemos questionar o problema e defender esta dissertação no intuito de buscar medidas que contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho dos docentes do campus Novo Paraíso.

A nossa **décima terceira** questão foi no sentido de tentar descobrir quais seriam as possíveis opções de transportes para que o docente chegasse até o campus do IFRR - Novo Paraíso e assim desenvolvesse o seu trabalho sem prejuízo de entrada e saída do campus. Neste quesito, obtivemos as seguintes respostas: para o respondente **A**, *as opções são limitadas, não podendo o servidor chegar exatamente na hora do expediente e sair exatamente ao final do expediente, além do mesmo ter que permanecer no ambiente de trabalho durante o intervalo para almoço, sem nenhuma uma opção viável*. O respondente **B** disse enfaticamente que *não há opções, existem apenas Vans (tipo de transporte alternativo particular, que transportam pessoas dos municípios do interior para a capital e vice versa, e que passam pela BR próximo ao campus)*. Para o respondente **C**, *o transporte apresenta-se como um cenário lamentável, além da longa distância entre o IFRR e a cidade. Dessa forma, torna o local de difícil acesso e sem opção de transporte regular*. Com um posicionamento menos crítico, a resposta do participante **D** foi a de que *apesar de não existir linhas regulares nos mais diversos*

horários, existem transportes alternativos que “cobrem” essa deficiência. Um pouco diferente do que disse o respondente **E**. Para este, *o transporte é deficitário.* Na mesma direção o participante de letra **F** afirmou *não haver opção que atenda aos horários de entrada e de saída dos servidores da instituição.* Ou seja, corroborando a mesma opinião do nosso primeiro participante da pesquisa caracterizado com a letra **A**.

As questões apontadas pelos respondentes que atuam no campo podem ser sintetizadas da seguinte maneira: *A*, o docente da área rural nem sempre é levado a sério e *B*, há uma cobrança por resultados, mas muitas vezes é pouco valorizado. Desse modo, todas estas respostas nos servem de alerta para ver o quanto é preciso agir da defesa de uma educação de qualidade e do campo, contemplando todos os atores sociais direta ou indiretamente envolvidos. A começar pelas políticas públicas de qualidade de vida dos profissionais que atuam no campo.

Ainda a respeito dos transportes, procurei saber na pergunta de número catorze, sobre quais meios de transportes os professores utilizavam com mais frequência para chegar ao campus do IFRR em Novo Paraíso. Desta forma temos a seguinte transcrição das várias respostas: o respondente **A**, *usa Transporte particular.* O respondente **B**, *pega carona com outros servidores.* Já o respondente **C**, *às vezes utiliza de caronas com colegas quando consegue compartilhar com alguém. Ou às vezes ônibus rodoviário.* Para o respondente **D**, *usa o transporte alternativo tipo van.* O respondente **E**, *usa o próprio carro.* E o respondente **F**, *sempre que possível, utiliza carro ou motocicleta particular.*

É possível assinalar que as dificuldades descritas acima revelam a dura realidade dos docentes. Nos quais podemos citar: o perigo do trajeto; a falta de um adicional diferenciado pela localização de difícil acesso; falta de uma alternativa segura e regular; insegurança em relação a conseguir ou não chegar ao destino no horário definido, principalmente para quem não dispõe de um transporte próprio. A pesquisa também revelou que parte significativa do salário do docente é comprometida com gastos em transporte de sua residência até o IFRR. Algo que não é totalmente coberto pelo auxílio, que ainda está em fase de uma regulamentação mais concreta.

Buscamos perguntar também aos docentes, se o local de trabalho apresentava desafios que poderiam dificultar ou não a sua permanência no campus, já que estava localizado distante do perímetro urbano. O que colhemos por unanimidade nas respostas foi que os docentes, no quesito, *distância*, se referiram como uma das principais

dificuldades em relação à permanência no campus. Isso nos traz uma preocupação fundante em relação à própria existência do campus em permanecer ativo em longo prazo, caso não haja uma intervenção do corpo gestor para tratar dessa problemática e trazer uma solução viável para os docentes antes que a situação se torne irreversível tanto por parte dos docentes quanto, dos técnicos e dos alunos que poderão também perder o ânimo em estudar, dado a inconstância das presenças dos profissionais ou a falta destes. Gerando assim, insegurança em relação à própria qualidade do ensino e sua estabilidade durante o período vigente. Em relação a essas contradições entre o que se oferta e o que se tem de fato, Caldart, Stédile e Daros (2015, p.124), colocam umas questões fundamentais que nos ajudam a entender melhor a realidade.

No plano histórico concreto, a práxis social acontece em diferentes especificações dessa atividade vital criadora, que se completam na formação dos seres humanos concretos, encarnando as contradições da forma de sociedade onde se objetivam. É assim que, na sociedade atual, reafirmamos o sentido positivo do trabalho ao mesmo tempo em que lutamos contra o sentido negativo do trabalho assalariado-explorado-alienado que esta atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p.124).

Compartilhando desta tese com as ideias de Coutinho (2012, p.124), podemos destacar que: dentre os aspectos que fundamentam a luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação dos educadores do campo identificados neste estudo, destaca-se a defesa por uma formação que:

- a) Parta da compreensão do educador, enquanto sujeito fundamental no processo de construção das políticas educacionais;
- b) Veja o educador do campo enquanto sujeito capaz de pensar sobre práticas formativas possam levar a transformação da ação política e pedagógica;
- c) Esteja comprometida com a formação humana, crítica e contextualizada, que considere a cultura camponesa, a história do sujeito do campo, seus anseios e necessidades como ponto de partida para a formação e para a ação dos educadores;
- d) Esteja comprometida com a democratização do saber, a partir da garantia de acesso à educação e aos saberes universais aos sujeitos do campo; (COUTINHO, 2012, p.125).

Portanto, trata-se da luta por uma formação de educadores que se alia a conceitos que partem do caráter histórico social da educação de modo a permitir a compreensão ampliada dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos do processo educativo. Estes desafios que surgem deste a formação do educador juntam-se a realidade concreta quando ele sai da posição de aluno e passa agir como educador no seio da sociedade. É nesse momento que o docente começa a enfrentar os primeiros obstáculos de sua vida

docente. Por isso, em nosso questionário, quando perguntados sobre a existência de desafios a serem enfrentados por eles em relação à localização do campus na zona rural, todos responderam que sim. Existiam muitos desafios. E na pergunta sobre quais seriam os principais desafios enfrentados pelos docentes, no contexto da zona rural e, particularmente, no campus Novo Paraíso. Os respondentes elencaram os seguintes pontos principais que tornam desafiantes o trabalho docente no contexto da educação campestre, especificamente, ao que se refere o IFRR – campus Novo Paraíso.

Para o respondente **A**, *as dificuldades são à distância a ser percorrida até o local de trabalho e de retorno a residência*. Respondente **B** *falta de uma alimentação de qualidade durante o expediente de trabalho*. Participante **C** referiu-se apenas a *“distância”, como principal desafio*. Para nosso respondente **D**, *as estradas ruins e a falta de opções de condução até o campus são fatores que dificultam bastante o trabalho*. Para o respondente **E**, *são muitos os desafios. Desde a distância da capital e de outras sedes municipais à ausência de informação ou contato com a família. Outro ponto tido como desafio que dificulta é a precariedade tecnológica, como: Internet e telefone. Também não tem local adequado para acomodar o servidor que fica o dia todo no IFRR-NP*. Na visão do respondente **F**, *a inexistência do adicional de interiorização é um fato que também desmotiva o servidor em permanecer, pois a realidade campestre exige locomoção diferenciada envolvendo a questão laboral do professor*. Para o respondente **G**, *não ter uma escola para seus filhos*. Já o respondente **H**, *defendeu a ausência de moradia e de transportes*. Na visão do respondente **I**, *um dos maiores desafios está no fato do professor ter que permanecer no local em horário integral*.

Analisando todas estas respostas, percebemos o quanto é difícil a permanência dos docentes na área rural. Diversos fatores contribuem para isso. Um deles é o sistema de transportes; outro é a falta de condições adequadas de moradia ou de estadia no campus em tempo integral. Nesse sentido, percebe-se que somente o salário não é o principal fator de fixação do docente no campo. Ele deve vir atrelado a um conjunto de outros fatores que vão além do simples espaço físico ou do contato aluno-professor.

Fazendo um paralelo entre os dados da pesquisa com as investigações bibliográficas realizadas, verificamos ao estudar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal, meta de 2014 a 2018, que nele está definido como meta, buscar consolidar a expansão e reestruturação do IFRR para promover qualidade dos seus serviços prestados. Em sua descrição prever a adequação das instalações físicas

dos campi, salas, laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas, áreas de convivência, entre outros, para garantir a adequada execução das ações pedagógicas e as condições de acessibilidade dos estudantes e servidores. E vai mais além, na dimensão administrativa, ele tem as seguintes diretrizes que dizem respeito a responsabilidade social do IFRR: “Garantir condições de acesso, permanência e atuação de qualidade nas atividades educacional e profissional por meio de condições estruturais, técnicas e atitudinais adequadas às pessoas com deficiência ou necessidades específicas”.

Tais garantias, pela comprovação dos dados colhidos, demonstram que todas estas metas ainda não chegaram aos docentes. Pois, como foi constatado, nenhum deles afirmou ter conhecimento de algum programa que os incentivasse a permanecer no campus ou que diminuíssem os diversos desafios diários vividos por estes profissionais do campus Novo Paraíso.

Em nossa penúltima pergunta, questionamos se algum docente tinha conhecimento de programas da instituição que valorizassem o profissional do campus Novo Paraíso. Acrescentamos as opções “*Sim*” e “*Não*” como sugestões de respostas. Neste quesito, não encontramos em nenhum dos entrevistados, estando em sala de aula ou atuando na parte de gestão, que conhecessem sequer um programa de valorização docente implantado no IFRR-NP. Na posse desses dados, fomos pesquisar, dentre outras fontes, no PDI da instituição. Na parte que corresponde ao período de 2014-2018, encontramos as seguintes Finalidades e Características:

I – Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

II – Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

III – Promover a integração e a verticalização da educação básica na educação profissional e na superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

IV – Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (PDI, 204-2018, p.43).

Para Caldart, Stédile e Daros (2015, p.124), educar é, em síntese, “por em ação organizada, numa determinada direção e considerado o período histórico, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta”. E isso não é algo que se possa realizar apenas na

escola, mas que ela pode assumir como intencionalidade. No entendimento de Foster (2005, p.166), o modo de produção não deve ser considerado simplesmente a reprodução da existência física dos indivíduos, mas antes uma forma definida de atividade destes indivíduos, uma forma definida de expressar a vida deles, um modo de vida definido da parte deles. Assim como os indivíduos expressam a sua vida, assim eles são. O que eles são, portanto, coincide com a produção deles, tanto com o que eles produzem quanto como produzem. Daí, o que os indivíduos são depende das condições materiais da produção deles.

Em relação à Política de Gestão do PDI-IFRR, ela tem como princípio norteador, a gestão democrática fundamentada no planejamento participativo, tendo como elementos principais a desburocratização, a descentralização e a desconcentração dos circuitos de decisão, melhorando os processos, a colaboração entre os serviços, o compartilhamento de conhecimentos e a gestão da informação, visando garantir a prestação eficiente, eficaz e efetiva dos serviços públicos. E quando se trata do âmbito da gestão participativa a sua concretização está estruturada nos seguintes tópicos:

III – Estruturação de uma Ouvidoria no âmbito dos Campis e Reitoria.

IV – Realização de pesquisa sistemática de campo, com levantamento de dados quantitativos e informações, por meio da realização de entrevistas, aplicação de questionários, dinâmica de grupo, enquetes no site institucional, caixas de sugestões e críticas, entre outros instrumentos.

V – Análise e interpretação dos dados, com elaboração de relatórios, constando análise crítica contextualizada.

VI – Divulgação dos resultados para a comunidade acadêmica e a externa. (PDI, 2014-218, p.123).

Sobre a pergunta ao qual nos referimos acima, tentamos ainda especificar se, caso houvesse respostas afirmativas, ou seja, caso algum participante respondesse “*Sim*”, em relação a ter conhecimento da existência de algum programa institucional de valorização docente no contexto do campo, que justificasse seu posicionamento. Nesse quesito não obtivemos nenhuma resposta afirmativa. Portanto, o que podemos entender é que, se existem programas da instituição voltados para a valorização do docente, ele não está sendo anunciado ou realizado de forma plena e de maneira que os servidores conheçam e defendam.

Como última pergunta do questionário, procuramos saber sobre quais ações eram necessárias para garantir a permanência do docente no IFRR- campus Novo Paraíso, e se além da questão da acessibilidade, existiam outros problemas que inibissem a disposição do educador em permanecer trabalhando no campus e o que deveria ser feito para

melhorar. As respostas colhidas foram as seguintes: para o respondente **A**, *deveria melhorar o sistema do refeitório, a qualidade da alimentação*. O Respondente **B** defendeu *melhorias no sistema de transporte entre zona urbana e campus Novo Paraíso*. O respondente **C** *frisou a questão da construção de instalações destinadas aos Docentes e Técnicos para serem utilizadas como ambiente de descanso e lazer*. Para o respondente **D**, *existem problemas de logística e localização, mas os piores problemas são a organização, planejamento, compromisso oferta de uma estrutura adequada como; alojamentos, sala e ou quarto de descanso, auxílio interiorização*. Na opinião do respondente **E** *Faltam políticas de valorização do servidor. Sinais de telefone e internet*. Para o respondente **F**- *Primeiramente vontade do servidor em ficar*. Segundo o respondente **G** *falta auxílio interiorização*. O respondente **H** pontuou a questão da *falta de escola para os filhos*. No conceito do responde **I** *necessita-se de mais empenho da gestão ao que se refere a condições de trabalho. Exemplo; problemas como falta de energia, auxílio transporte digno e gratificação de interiorização*.

Todas estas reivindicações apontadas pelos docentes refletem uma realidade em que não se percebe um trabalho mais aprofundado por parte da instituição, no sentido de proporcionar melhores condições de vida ao servidor. Onde o mesmo passa todo o dia no ambiente de trabalho e não dispõe de um local que lhe possibilite um momento de descanso ou mesmo de estrutura adequada que lhe possibilite se sentir acolhido e valorizado como profissional docente.

O discurso presente nas falas dos entrevistados é um grande desafio para o docente que apesar de se identificar com sua profissão. Fica desanimado, quando no exercício da docência não se sente valorizado e acolhido no ambiente de trabalho. Torna-se um grande desafio também para o corpo gestor, a exata noção dos das dificuldades a serem enfrentadas e busca solucionar tais problemas com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos educadores e, conseqüentemente do ensino-aprendizagem.

Dizer que a luta social pode educar as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do “atual estado de coisas”. Formar-se para *estar em estado permanente de luta* (característica de lutadores e militantes de movimentos sociais) não é algo que seja da natureza da tarefa educativa da escola garantir, mas que ela pode ajudar a cultivar como visão de mundo e como postura intencionalizadas pela atuação nas diferentes matrizes formadoras, e também pelo vínculo com outros processos educativos. (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p.126)

Nessa mesma linha concordamos com Coutinho (2012), ao defender que os direitos não são favores, súplicas ou gentilezas. Se existe um direito, é porque há um débito e uma obrigação correlata. Por conseguinte, não se pede um direito, luta-se por ele. Quando reivindicamos algo que nos é devido, não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido. Nesse sentido o que os professores exigem é o mínimo do direito que eles têm e que lhes é negado ou não estar sendo oferecido.

Pode-se dizer que todas essas dificuldades e apontadas pelos participantes da pesquisa, causa um desânimo coletivo no corpo docente que, apesar de lutarem todos os dias por uma educação do campo e no campo, esbarram nas dificuldades diárias da própria situação de não conseguirem ao menos chegar até o campus onde lecionam. E como tem que permanecer em tempo integral na instituição. As condições de estadia diária disponíveis, até o momento, não proporcionam o mínimo necessário para que os docentes tenham um pouco de descanso, lazer ou mesmo privacidade. É o que ficou confirmado acima pelos próprios participantes da pesquisa.

Tudo isso provoca impactos que inviabilizam a construção de um caminho no sentido de dar qualidade de vida ao docente e, por conseguinte, dificultam as possibilidades de melhorias nas suas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula junto aos alunos. Sem um espaço adequado que oferte as devidas condições, torna-se difícil construir um mundo e uma visão diferente que respeite as especificidades e os valores dos sujeitos do campo.

3.4 - A importância da permanência docente no campo

A atual situação dos docentes que se encontram trabalhando no IFRR-Novo Paraíso, zona rural do Estado de Roraima, apresenta uma característica peculiar que é lecionar a alunos provenientes de várias áreas rurais distintas e também de vários municípios com características específicas, sendo que todos estão inseridos num único contexto educacional e institucional. Outra particularidade está na formação do corpo docente que é composto, em sua maioria, por profissionais, bacharéis e licenciados, vindos de diferentes regiões do país e em grande parte de centros urbanos, onde a questão da produção científica e da presença de infraestrutura nos estabelecimentos educacionais

já está um pouco mais consolidada do que a realidade encontrada no IFRR de Novo Paraíso, região pertencente ao município de Caracaraí, sul de Roraima. Somando-se a isto, temos as dificuldades de acesso ao campus, o que pode implicar na permanência ou não dos docentes no campus.

Os objetivos e finalidades do Instituto Federal de Roraima são: no cumprimento dos objetivos e finalidades, o IFRR deve consolidar a presença na região mediante processo de gestão indutor, que leve em consideração as possibilidades de interação de ações com os contextos social, cultural, econômico e político do Estado de modo a contribuir, como agência de formação profissional e cidadã, para o processo de desenvolvimento regional e local. Para tanto, é necessário que a gestão política e pedagógica do IFRR leve em consideração o conceito de território, enfatizando a ação formadora e pedagógica aos Arranjos Produtivos Sociais e Culturais Locais – APSCL (GARÓFALO, 2011, p.11).

Dentro dessa ação pedagógica, deveria estar presente no âmbito da formação, a situação dos docentes que, ao irem para aquela localidade (o Campus Novo Paraíso, zona rural do município de Caracaraí, Roraima), podem se deparar com realidades que não estão acostumados a lidar ou com situações que vão além dos seus esforços pessoais para contribuir com uma educação de qualidade. Essas experiências docentes juntadas ao confronto cotidiano das condições da prática docente no contexto do campo podem afetar diretamente a questão da formação e da aprendizagem educacional.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, p. 50).

As atividades docentes simbolizam também, a não aceitação passiva das condições de trabalho que o impedem de agir por falta de uma infraestrutura mínima que lhe possibilite exercer seu trabalho com dignidade. Refiro-me, não somente a atividade docente em si, mas as condições de acessibilidade e remuneração adequada. Para Rossi (1980), em sua crítica a escola e ao sistema capitalista, defende que a escola capitalista prepara o trabalho que alentará o capital, nunca capital humano. “Nada há menos “humanitário” que o pedagogismo conservador que faz da escola a fonte dos ‘recursos humanos’ (para a empresa capitalista) que “humanizarão”, isto é, darão vida, aos instrumentos de produção, as máquinas, aos equipamentos, as fábricas, aos bancos (fábricas de juros), aos balcões de comércio (fábricas de lucros de intermediação), as

empresas produtoras de serviços, aos computadores, aos sistemas de comunicação satélite de que nenhum trabalhador afinal é proprietário. Mas de que os capitalistas o são. E dará vida as escolas também, onde cada vez mais o professor é um operador de capitais de que não é o proprietário também.

CONCLUSÃO

Entre as abordagens desta dissertação, esteve presente a análise sobre a educação do campo e suas implicações relacionadas com as políticas públicas, a formação e o trabalho docente no campo. Assim como também as leis e diretrizes relacionadas à questão da educação campesina, a começar pela formação inicial docente. Como por exemplo, com o PRONERA. Este trabalho buscou ainda, apresentar a importância das lutas dos movimentos sociais e de grupos educacionais engajados nessa conquista por uma educação que seja do campo valorizando as especificidades dos sujeitos que vivem neste contexto. A pesquisa e análise dos resultados apresentados e comentados ao longo do trabalho, assim como os indicativos que apontam os motivos da permanência ou não do professor no campo e, neste caso específico, os desafios enfrentados pelos docentes que atuam no IFRR – Novo Paraíso. Foram destacados no capítulo três, onde estão presentes os procedimentos metodológicos, análise dos dados, os resultados da pesquisa e a importância da permanência docente no campo.

Procuramos situar aos possíveis analistas e leitores desta dissertação, sobre como se dá a história e o desenvolvimento da educação profissional no Brasil até chegarmos à Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras Providências. Por este viés, colocamos em evidência as políticas educacionais profissionais e dos institutos federais em geral, dando ênfase aos institutos federais existentes no Estado de Roraima, abordando seus momentos históricos, assim como, contextualizando com a realidade vivida pelos docentes do Instituto Federal Campus Novo Paraíso.

Por este contexto, procurei fazer uma análise investigativa sobre as condições de trabalho, acessibilidade e valorização do docente que exerce ofício pedagógico no campus Novo Paraíso, zona rural do município de Caracaraí, estado de Roraima.

O trabalho, fundamentado em um vasto material bibliográfico e de campo, nos aponta no sentido de que, os desafios dos docentes da educação do campo são muitos e estão distantes do suporte mínimo que as políticas e os gestores públicos deveriam oferecer para que possa haver efetivamente desenvolvimento de uma educação inclusiva e minimizadora das desigualdades sociais presentes no campo.

Diante disso, a elaboração dos questionários, sua aplicação e os resultados obtidos pela participação dos docentes respondentes da pesquisa, teve o intuito de compreender as condições de permanência ou não dos docentes no IFRR- Campus Novo Paraíso, zona rural de Roraima. A começar pela questão da acessibilidade, acolhimento e infraestrutura básica aos profissionais que vêm de outras regiões para trabalhar no campus.

Esta dissertação teve também a intencionalidade de investigar e saber sobre que ações já estariam sendo realizadas ou deveriam ser implantadas no sentido de assegurar uma estabilidade de permanência qualitativa do professor no campo. Nesse intuito, fiz uma análise comparativa entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e a atual situação dos docentes do IFRR – Campus Novo Paraíso. E foi evidenciado que, apesar dos esforços por parte da instituição em melhorar a qualidade de vida dos profissionais docentes e de outras categorias que trabalham no campus, ainda existem muitos pontos que precisam ser reavaliados e colocados como essenciais para que haja de fato uma valorização docente. Dentre eles, podemos destacar a questão de um espaço de acolhida como alojamentos. Também a necessidade de uma área de convivência para descanso e lazer destes profissionais que permanecem em tempo integral na instituição.

Outro ponto bastante abordado foi em relação ao direito a gratificação por trabalho em área de difícil acesso e a falta do auxílio a interiorização. Verba indenizatória a que todo profissional tem direito e que até o momento, tanto profissionais docentes como

outros profissionais que atuam no IFRR - Campus Novo Paraíso, ainda não estão sendo contemplados. Cabe lembrar que estes são apenas alguns dos pontos que foram colhidos durante a aplicação dos questionários, mas que representam um grau de insatisfação, desânimo e que de certa forma, demonstram a pouca motivação em permanecer por muito tempo no local em que a instituição está situada.

Nesse sentido, as respostas adquiridas através do questionário, mostraram que as políticas públicas educacionais de inclusão e sua efetivação no Instituto Federal campus Novo Paraíso, ainda estão muito aquém do desejado ou das garantias legais que deveriam estar sendo asseguradas de fato. Como apresentamos no capítulo três da dissertação, em nossa penúltima pergunta. Existem vários professores que ainda não têm conhecimento das políticas de valorização profissional instituída pelo IFRR. Isso demonstra que faltam mais ação e divulgação do PDI e de outras iniciativas que possam contribuir para a permanência e satisfação dos docentes no campus Novo Paraíso.

Portanto, de posse dos dados colhidos e apresentados neste trabalho dissertativo, propõe-se que os órgãos responsáveis se sensibilizem um pouco mais em relação aos desafios diários enfrentados pelos docentes e busquem estar mais presentes atendendo as merecidas reivindicações desses profissionais que diuturnamente estão batalhando e dando sua contribuição para o conhecimento científico e para o desenvolvimento da região sudeste e sul de Roraima.

Sabemos que a problemática da educação do campo e os desafios dos docentes que atuam nessa realidade não se esgotam por si só neste trabalho, mas pretendemos que o mesmo sirva de base para um olhar mais preciso e humano a respeito das dificuldades dos docentes. Que contribua para o desenvolvimento e implementação de ações que venham ao encontro das questões que até o momento ainda dificultam a permanência estável do profissional docente no contexto do campo. Ensejamos também, que esta dissertação, fruto de árduo estudo e pesquisa, aliado ao bom acompanhamento do nosso orientador, propicie para uma melhor aplicação de políticas públicas educacionais que contemplem além do aluno, também os docentes que se dedicam ao crescimento e desenvolvimento educacional não apenas de quem está em sala de aula, mas de todos os que são capazes de provocar a transformação social a partir da educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna.(org). **Por uma Educação no Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 – 49. 14.

AZEVEDO, Sonia Meire Santos de. **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004. p. 53 – 89.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em política pública**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação Rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo**. 125 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPB. João Pessoa – PB. 10 dezembro 2008.

BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Movimentos sociais do campo: aspectos históricos, ideológicos e políticos**. Manaus: UEA e editora Valer, 2013.

BRASIL. **Decreto 2.208/97.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> acesso em: 15 de abril de 2016.

BRASIL. **Decreto 5.154/2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D.5.154.htm> acesso em: 03 de maio de 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, DF, 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 14 Jun. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352>. Acesso em: 23 de agosto. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352>. Acesso em: 05 julho2015.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Estabelece a alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> acesso em: 02 de março de 2016.

BRASIL. Resolução nº01, de 03 de Abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 01 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option/com_content&id/12992> Acesso em :15 jun. 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do Campo:* identidade e políticas públicas. Brasília: [s.n.], 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, p. 25-36.

CALDART, Rosely S. STÉDILE, Enrique. DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CNI-IBOPE. **Retratos da sociedade brasileira: educação profissional: janeiro 2014/ CNM**. (Conselho Nacional de Metalurgia). Diagnóstico da formação profissional/ Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM, 1999. Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2014.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. CAVALCANTE, Cacilda Rodrigues. **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: CRV, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Flacso, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. DE JESUS, Sonia Meire Santos. CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**. Brasília DF, BRASIL. 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio Integrado e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Educação profissional e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, (2004).

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**, 2008. Disponível em: <[www.anped.org.br/.../item/o --fio-da historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil](http://www.anped.org.br/.../item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil)>. Acesso em: 10 set. 2015.

GARÓFALO, Nilson de Lima. PINHO, Terezinha Filgueiras (Orgs.). **Políticas Públicas: limites e possibilidades.** São Paulo: Atlas, 2011.

GHEDIN, Evandro (org.). **O voo da borboleta: interface entre educação do campo e educação de jovens e adultos.** Manaus: Edições UEA-Valer, 2008.

_____.(Org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Valer, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis: Vozes, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Mudança estrutural da esfera pública.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil.** Brasília, 2007. Tese de doutorado em Política Social. 309 f. UNB, 10 de dezembro 2007.

IPEA (Instituto de Planejamento Econômico e Social). **Ensino técnico: desempenho e custos.** Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1972.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____, Acácia Zeneida. **As propostas de decreto pra a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica.** Curitiba, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática.** 5ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

Marx, K. e Engels F. (1932 - 1976). **A Ideologia Alemã.** Vol. I. Lisboa: Presença,1976.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/96. Brasília, DF: 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: BRASIL, 2004.

_____. Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v.24, n.85, p.17-31, abr. 2011.

MORIN, EDGAR. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNARIN, Antônio. **Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 20 ago. 2015.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo; Cortez, 2012.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. 2ed. São Paulo: Moraes, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores Associados, - 117 -2007.

SEFOR/Mtb. (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Ministério do trabalho). (1995:7) Brasília. **Análise da proposta de política de educação profissional.** (mimeo).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Andreia da s. Quintanilha; MACIEL, Antônio Carlos; BRASILEIRO, Tania s. Azevedo (Orgs). **Política educacional e formação de professores.** Porto Velho: EDUFRO, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Rio de Janeiro Vozes, 2014.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1 – Pode me dizer o seu nome? Se não, pode usar pseudônimo.....
.....

2 – Estado civil?.....

3 – Qual(s) sua(s) área de formação?.....
.....

4– O(a) senhor(a) atua ou já atuou em área diferente da sua formação acadêmica?

SIM (). NÃO ().

5 - Se a resposta anterior foi “**SIM**”, em que o(a) senhor(a), trabalhava anteriormente? Pode descrever?

.....
.....

6 – O(a) senhor (a) é natural de Roraima ou oriundo de outro Estado?.....
.....

Obs. Se for de outro Estado, por favor, poderia dizer o local?
.....
.....

7 - Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha no IFRR?

1 () 0-2 anos.

2 () 3-5.

3 () 5-10 anos.

4 () há mais de 10 anos.

8 – Se fosse dar uma nota de 1(um) a 10 (dez). Sendo o 1 (um), relacionado a pior nota e 10 (dez) ao grau máximo de satisfação. Qual nota o(a) senhor(a) daria em relação ao grau de satisfação com o atual trabalho?

Nota: 1 (). 2 (). 3 (). 4 (). 5 (). 6 (). 7 (). 8 (). 9 (). 10 ().

9 – Sobre a estrutura física do IFRR- campus Novo Paraíso. Como o senhor(a) avalia ?

Ótima (). Boa (). Ruim (). Péssima (). Mais ou menos (). Outros ().....

10 – No seu entendimento existe déficit de professores no campus Novo Paraíso?

SIM (). NÃO ().

Obs. Se a resposta foi “**SIM**”. Ao que o(a) senhor(a) atribui este déficit?.....

.....

11 - O que o(a) senhor(a) tem a dizer em relação a localização do IFRR campus Novo Paraíso?.....

.....

12 – Como o(a) senhor(a) considera as condições de acessibilidade ao IFRR – campus Novo Paraíso?

Ótima (). Boa (). Ruim (). Péssima (). Mais ou menos (). Inexistente ().

14 - Existem linhas de transportes regulares disponíveis para o Campus?

SIM (). NÃO ().

13 – Qual sua opinião sobre a(s) opção(s) de transportes para o campus do IFRR - Novo Paraíso?.....

.....

15 - Qual meio de transporte o(a) senhor(a) utiliza com mais frequência para chegar ao campus do IFRR em Novo Paraíso?.....

.....

16 - O seu local de trabalho apresenta desafios que dificultam a permanência do docente no campus, pelo fato do mesmo está distante da zona urbana?

SIM (). **NÃO ().**

17 – Se apresenta, quais os principais desafios enfrentados pelos docentes, no contexto da zona rural, como é o caso do campus Novo Paraíso?

.....
.....
.....

18 – O (a) senhor(a) tem conhecimento de algum programa da instituição que valorize o profissional docente do campus Novo Paraíso?

SIM (). **NÃO().**

Obs. Se a resposta foi “**SIM,**” quais programas institucionais existem que valorizem o profissional docente no IFRR-Novo Paraíso?.....

.....
.....

19 - Que ações seriam necessárias para a garantia da permanência do docente no IFRR-Novo Paraíso?

.....
.....
.....

Epígrafe

“Um artista que, em tudo o que empreende, supera suas forças, acabará por arrastar a multidão com ele, pelo próprio espetáculo da luta formidável que lhe oferece, pois o sucesso não vem sempre com a vitória, mas as vezes já no próprio desejo de vencer”.

Friedrich Nietzsche (2007).