

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS COMO ESPAÇO
PARA UMA PEDAGOGIA DIALÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO
CAMPUS AMAJARI/IFRR**

MARIA DA NATIVIDADE ALVES DE OLIVEIRA

2018



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS COMO ESPAÇO PARA UMA
PEDAGOGIA DIALÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS
AMAJARI/IFRR**

MARIA DA NATIVIDADE ALVES DE OLIVEIRA

Sob a Orientação do Professor

Wanderley da Silva

e Coorientação da Professora

Raimunda Maria Rodrigues Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Novembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

O48a OLIVEIRA, MARIA DA NATIVIDADE ALVES DE , 1970-
OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS COMO ESPAÇO PARA UMA
PEDAGOGIA DIALÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS
AMAJARI/IFRR / MARIA DA NATIVIDADE ALVES DE
OLIVEIRA. - Seropédica, 2018.
102 f. : il.

Orientador: Wanderley da Silva.
Coorientadora: Raimunda Maria Rodrigues Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Pedagogia Dialógica. 2. Educação Profissional. 3.
Ensino Integrado. 4. Educação do Campo. I. Silva,
Wanderley da, 1965-, orient. II. Santos, Raimunda
Maria Rodrigues, 1965-, coorient. III Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MARIA DA NATIVIDADE ALVES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/12/2018

Wanderley da Silva, Dra. UFRRJ

Liliane Barreira Sanchez , Dra. UFRRJ

Cleonice Puggian, Dr. UERJ

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus por todas as bênçãos que tem me concedido. Ao meu pai José Antônio e minha mãe Sebastiana por todos os esforços e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por sua extrema bondade em nos conceder o dom da vida.

Aos professores Dr. Wanderley da Silva pela paciência e dedicação, a Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos pela paciência e apoio.

A Professora Dra. Rosa Cristina Monteiro, Coordenadora do Programa de Pós-graduação, pelo empenho e dedicação a frente da Coordenação, bem como toda sua equipe.

Aos colegas do curso pela convivência e discussões, assim como a equipe Gestora do Campus Amajari, professores e alunos do curso Técnico em Agropecuária.

Aos meus familiares, em especial ao meu filho Jean Cauê, que por muitas vezes estive ausente para me dedicar a este trabalho. Agradeço ainda a minha cunhada Maria do Socorro Ferreira por nessas minhas longas ausências estar presente na vida do meu filho.

Agradecer também ao meu filho Diego Wilson pelo apoio e compreensão.

E, por fim, agradeço em nome de José Alberto, toda a sua família pelos cuidados que tiveram comigo nos momentos difíceis e de saúde debilitada.

RESUMO

OLIVEIRA, Maria da Natividade Alves de. **Os Arranjos Produtivos Locais como Espaço para uma Pedagogia Dialógica: a experiência do Campus Amajari – IFRR.** 2018, 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Esta dissertação apresenta uma análise das práticas pedagógicas realizadas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Campus Amajari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. O município de Amajari localiza-se ao Norte de Roraima e sua área territorial é sobreposta por terras indígenas, assentamentos agrícolas, além de ter como base de sua economia os Arranjos Produtivos Locais da piscicultura e criação de gado bovino, por essa perspectiva, propôs-se como problema de pesquisa analisar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso em foco articulam-se com os Arranjos Produtivos Locais, aproveitando-os como espaços educacionais. Para a realização do Estudo de Caso, recorreu-se aos procedimentos da etnografia, com abordagem qualitativa, dividida em duas etapas: análise documental e inserção no campo de pesquisa. Para a coleta, previu-se a execução de duas etapas. A primeira dedicada ao reconhecimento dos APLs do Município de Amajari, durante o estágio técnico, ocorrido em junho de 2017; e a observação participante das aulas, no período de setembro a outubro de 2017, momento em que se fez anotações no caderno de campo sobre a dinâmica das aulas teóricas e práticas realizadas. Constatou-se que os diálogos entre o currículo e os Arranjos Produtivos Locais de Amajari necessitam ser fortalecidos, mas se evidenciou um esforço de alguns professores em, por meio da mobilização do conhecimento prévio dos alunos sobre a realidade local, e pela participação em atividades de pesquisa e extensão, aproximar os conhecimentos curriculares dos inerentes aos processos dos APLs. Conclui-se pela necessidade de formação continuada dos professores para que a Educação Profissional do Campo rompa com a lógica de formação apenas para o mercado de trabalho e cumpra sua finalidade de fortalecer o homem do campo como sujeito político, capaz de dialogar com os diferentes saberes, sendo esta atitude pedagógica essencial para que a educação do/no campo faça prevalecer a ação como condição humana e como base para a construção de um currículo humanista e libertador.

Palavras-chave: Pedagogia Dialógica; Educação Profissional; Ensino Integrado; Educação do Campo

ABSTRACT

OLIVEIRA, Maria da Natividade Alves de. **The Local Productive Arrangements as Space for a Dialogical Pedagogy: the Campus Amajari /IFRR experience.** 2018, 102 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Agronomic Institute, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

This dissertation presents an analysis of the pedagogical practices carried out in the Technical Course on Agriculture and cattle raising integrated to High School, offered by the Amajari Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima. The municipality of Amajari is located to the North of Roraima and its territorial area is superimposed by indigenous lands, agricultural settlements, as well as having as base of its economy the Local Productive Arrangements of Fish Farming and Cattle Breeding, from that perspective, it has been proposed as a research problem to analyze to what extent the pedagogical practices developed in the Course in focus are articulated with the Local Productive Arrangements, taking advantage of them as educational places. For the accomplishment of the Case Study, we used the procedures of ethnography, with qualitative approach, divided in two stages: documentary analysis and insertion in the field of research. For the collection, it was foreseen the execution of two stages. The first one dedicated to the recognition of the Local Productive Arrangements of the Municipality of Amajari, during the technical internship, which took place in June 2017; and the participant observation of the classes, from September to October 2017, time when the notes were taken in the field book concerning the dynamics of theoretical and practical classes. It has been established that the dialogues between the curriculum and the Local Productive Arrangements of Amajari need to be strengthened, but an effort was noticed by some teachers in, through the mobilization of students' previous knowledge about the local reality, and through participation in activities of research and extension, to bring closer the curricular knowledge of the inherent to the processes of the APLs. It has been concluded that there is a need for continuous training of teachers so that the Professional Rural Education breaks free of the logic of training only for the purpose of labor market, and to instead fulfill its purpose of strengthening the rural man as a political subject, able to dialogue with different knowledge, making this pedagogical attitude essential for the rural education as a human condition and as a basis for the construction of a humanist and liberating curriculum.

Keywords: Dialogical Pedagogy; Professional education; Integrated Teaching; Field Education

Maria da Natividade Alves de Oliveira, Licenciada em Pedagogia em 2000 na Universidade Federal de Roraima. A graduação foi bastante significativa na minha forma pois favoreceu ampliação dos meus conhecimentos no campo da educação e para meu crescimento profissional.

Em 2011, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade Estadual de Roraima. Em 2014, conclui a minha segunda graduação.

A minha trajetória nos Cursos de Pós-Graduação teve início em março de 2007, quando fui selecionada por análise curricular para participar do Curso de Pós-Graduação “lato sensu” em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ministrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, finalizando em 2008 com a apresentação do Projeto de Intervenção intitulada “Computador como Ferramenta Pedagógica nos Cursos da Educação de Jovens e Adultos no IFRR”. Decidi participar deste curso para aprimorar meus conhecimentos adquiridos por meio das duas graduações cursadas.

Em meio a este cenário, procuro preparar-me para produzir e apresentar trabalhos em Encontros e Seminários que contribuam para minha formação continuada.

Ainda não tenho uma grande produção científica, mas já dei pequenos passos, que acredito ser bastante importantes. Escrevi e apresentei, em 2015, três relatos de minhas experiências adquiridas à frente do Programa Mulheres Mil do Governo Federal, são eles: Capacitação Profissional para Mulheres: alternativas de trabalho e inserção social, este trabalho foi apresentado no 42º Núcleo de Apoio à Pesquisa Centro de Estudos Rurais e Urbanos – NAP-CERU/USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; Metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito: Formação para Vida Cidadã, apresentado no III Fórum distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva; Reflexões sobre a representação social de mulheres macuxi no movimento indígena de Roraima, apresentado no 43º Núcleo de Apoio à Pesquisa Centro de Estudos Rurais e Urbanos – NAP-CERU/USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

Em 2012 iniciei minha atuação no Projeto Mulheres Mil “Inclusão com Educação” como instrutora no Curso de Qualificação Profissional em Cozinha Regional, de forma voluntária, ministrando o Componente Curricular Informática Básica junto as reeducandas da Penitenciária Agrícola Feminina de Boa Vista. Fiquei deslumbrada quando fui convidada pela Coordenadora do Programa do Instituto Federal de Roraima para ministrar este componente e

a partir dessa nova experiência pude ingressar neste programa tão importante que promove oportunidades a mulheres que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social.

Entre os vários outros eventos que participei, selecionei ainda o curso de extensão de Informática Básica com carga horária de 40 horas, ministrado voluntariamente a duas Comunidades Indígenas: Serra do Truaru e Canauanim.

Em 2000, ingressei como professora de 1º e 2º graus na Secretaria de Educação do Estado de Roraima, a seleção foi realizada por meio de análises curricular, onde iniciei minha carreira docente.

Em 2002, participei do Concurso Público para Provimento de Cargos na Secretaria da Educação do Estado de Roraima, sendo aprovada. Este concurso serviu para regulamentar os profissionais que já atuavam na área como Tabela Especial e completar as vagas remanescentes.

Desde então, exerci várias funções no IFRR, como: professora, especialmente, dos cursos técnicos em Secretariado e Análises Clínicas e Gerente de Tecnologia da Informação. O trabalho coletivo e cooperativo sempre foi uma característica da minha gestão.

Atualmente, desenvolvo minhas atividades a frente da Gestão Institucional do Programa Mulheres Mil do IFRR, desde 2014, além das atividades diárias, inclui a realização de ações no planejamento e monitoramento na execução das ações do Programa Mulheres Mil de todos os campi do IFRR. A frente dessa gestão tive a oportunidade de produzir um Catálogo de Artesanato do Programa Mulheres Mil, que apresenta os resultados dos trabalhos das mulheres que participaram dos cursos, Livro de Receitas que apresenta várias delícias da culinária regional e por fim a produção de um Vídeo Institucional do Programa Mulheres Mil que algumas alunas que obtiveram sucesso após a conclusão do curso ofertado por meio do Programa Mulheres, ambos em fase de conclusão. Por último, participei ativamente como membro da comissão do processo de consulta à comunidade para a escolha dos cargos de Diretor-Geral do *Campus* Boa Vista Centro e Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), para o quadriênio 2016-2020.

Há algum tempo venho tentando ingressar em um mestrado, pois acredito que conhecimento algum é o bastante para um indivíduo que vive em sociedade. Apesar de ser forçada a me retirar de sala de aula, onde passei doze anos de minha vida, vejo a profissão de ser professor como algo real, palpável em minha vida. A busca incansável pelo aperfeiçoamento profissional e pessoal trouxe-me até aqui.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (em número de escolas), 2002 - 2014	19
Figura 2: Localização dos <i>Campi</i> do IFRR em Roraima	52
Figura 3: Mapa da Divisão Político-administrativa de Roraima - 1996	54
Figura 4: Mapa das Terras Indígenas de Roraima.....	55
Figura 5: Entrada do Campus Amajari.....	57
Figura 6: Localização do Município de Amajari – RR	61
Figura 7: Potencialidades produtivas dos Municípios do Estado de Roraima	62
Figuras 8 e 9: Plantio de Mandioca na Chácara Deus Proverá	66
Figura 10 e 11: Despesca na Comunidade Indígena Mangueira.....	67
Figuras 12 e 13: Mostra dos Tanques da Fazenda Primavera	67
Figuras 14 e 15: Aerador	68
Figura 16 e 17: Capacitação em Piscicultura	68
Figura 18: Representação Gráfica do Processo Formativo	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As vantagens competitivas locacionais em aglomerações e APLs.....	43
Quadro 2: Distribuição de terras em Roraima	55
Quadro 3: Número de Matrículas Ativas no <i>Campus</i> Amajari – 2018.1.....	58
Quadro 4: Vínculo entre as competências profissionais e os componentes curriculares.....	59
Quadro 5: APLs de Amajari	63
Quadro 6: Arranjos Produtivos Locais do Município de Amajari.....	64
Quadro 7: Efetivo de Rebanho por Cabeças - Município de Amajari-RR - Ano 2016	64
Quadro 8: Lavoura Temporária e Permanente Município de Amajari-RR - Quantidade produzida(toneladas) - Ano 2016	65
Quadro 9: Produção de origem animal Município de Amajari-RR - Ano 2016.....	65
Quadro 10: Produção da aquicultura (Quilogramas) - Município de Amajari-RR - Ano 2016	65

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

SENAI	- Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	- Serviços Nacional do Comércio
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
APLs	- Arranjos Produtivos Locais
IFs	- Institutos Federais
IFRR	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TIs	- Terras Indígenas
UCs	- Unidades de Conservação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
MST	- Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
MEB	- Movimento Eclesial de Base
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
CEFFAs	- Centros Familiares de Formação por Alternância
EFA	- Escola Família Agrícola
NUPA	- Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
FIC	- Formação Inicial e Continuada
ICMBIO	- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
SUFRAMA	- Superintendência da Zona Franca de Manaus
SEPLAN/RR	- Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento de Roraima
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
MI	- Ministério da Integração Nacional
PIB	- Produto Interno Bruto
EUA	- Estados Unidos da América
PNE	- Plano Nacional de Educação
FHC	- Fernando Henrique Cardoso

RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PRONERA	- Programa Nacional da Reforma Agrária
UNEDs	- Unidades Descentralizadas de Ensino
CFETS	- Centros Federais de Educação Tecnológica
DCNEP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional
CNE	- Conselho Nacional de Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIPMOA	- Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Rural
COAGRI	- Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
PRONASEC	- Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturas para o meio Rural
EDURURAL-NE	- Programa de Extensão e Melhoria para o meio Rural do Nordeste
MEPF	- Ministério Extraordinário de Política Fundiária.
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
CONDRAF	- Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural sustentável para Agricultura Familiar
CRFs	- Casas Famílias Rurais
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	7
1.1 Da Educação Jesuítica às Escolas de Aprendizes Artífices.....	7
1.2 A Educação Profissional na Primeira República.....	10
1.3 Política Educacional no Estado Novo	11
1.4 Reflexos da Educação Popular no processo de redemocratização do país.....	12
1.5 A Educação Profissional pós-redemocratização.....	16
1.6 A Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais	20
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O APROVEITAMENTO DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS.....	24
2.1 Educação do Campo: acepção do Termo na Contemporaneidade	24
2.2 Processo de reconhecimento da Educação do Campo.....	27
2.3 A Presença dos Institutos Federais no Campo	30
2.4 Princípios Metodológicos da Educação Profissional e do Campo	32
2.4.1 Pedagogia das Competências.....	32
2.4.2 Pedagogia da Alternância	34
2.4.3 Pedagogia Dialógica: caminho para autonomia e emancipação.....	37
2.5 Relação entre os Institutos Federais e os Arranjos Produtivos Locais	40
2.5.1 Características dos Arranjos Produtivos Locais	41
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 O Estudo de Caso etnográfico como método de pesquisa qualitativa.....	47
3.2 Processo de coleta e análise de registros	49
4 PRÁTICAS DE ENSINO NO CAMPUS AMAJARI: DIÁLOGOS NO APROVEITAMENTO DOS APLs.....	52
4.1 Concepção de Educação do Campo no Instituto Federal de Roraima.....	52
4.2 Processo de Implantação do Campus Amajari	54
4.3 O regime de <i>Alternância</i> no Campus Amajari	58
4.4 Os Arranjos Produtivos Locais do Município de Amajari	60
4.5 Conhecendo os APLs de Amajari: uma aproximação etnográfica	65
4.6 Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária.....	68
4.7 Práticas de Ensino no Curso Técnico em Agropecuária Integrado	72
4.8 Gestão pedagógica da Educação Profissional para um Diálogo com os APLs....	76
4.9 Práticas docentes com aproveitamento dos APLs	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
7 APÊNDICE	96
Apêndice A	97
Apêndice B	99
Apêndice C	100
Apêndice D	101
Apêndice E.....	102

INTRODUÇÃO

Discutir as políticas para a educação profissional atuais em nosso país implica conhecermos a História da Educação desde as iniciativas da Coroa Portuguesa para o desenvolvimento da colônia até a reforma do Ensino Profissional derivante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, uma vez que para cada política adotada em determinado período histórico corresponde uma filosofia de educação, uma concepção de homem, ciência e trabalho, dentre outras categorias que dão sentido aos atos individuais e propostas de governo.

Nesse sentido, as discussões de Manfredi (2016); Mészáros (2004), Ramos (2002), Gentili e Frigoto (2002) sobre a trajetória da educação no Brasil e alguns com enfoque na educação profissional levam-nos a refletir sobre a relação entre as diretrizes e fundamentos que permeiam o ensino técnico e os interesses da classe dominante nessa concepção de educação profissional. Ademais, permitem interpretar que, na contemporaneidade, por mais que os discursos dos documentos sejam permeados pelos ideais de uma educação voltada para a formação cidadã, para a vida, façam menção ao cumprimento de pautas defendidas pelos movimentos sociais em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, os princípios de autonomia e emancipação ainda são sufocados pelos interesses do capital, de modo que o mercado de trabalho permanece definindo os rumos do ensino profissional, seja em nível médio ou superior. Isso implica assumir que, mesmo que a LDBEN 9394/1996 traga em seu bojo uma nova aceção para a condução do processo de educativo no ensino técnico, que passa a ser considerado como uma modalidade com finalidades e características pedagógicas diferenciadas do ensino médio, outros documentos reguladores das práticas de ensino na educação profissionalizante possuem vínculos estreitos com os propósitos do neoliberalismo.

Nesse contexto, a proposta de educação profissional constante na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, mantém-se vinculada ao mercado ao apresentar os Arranjos Produtivos Locais (APLs) como oportunidade de trabalho cujas potencialidades resultariam em melhorias na qualidade de vida dos moradores locais onde se encontram instalados seus campi, conforme preconiza uma das finalidades dos IFs constante no art. 6º, item IV, da referida lei:

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 (BRASIL, 2008).

Por essa linha de pensamento, entendemos que a proposta de educação profissional vinculada aos arranjos produtivos locais visa à capacitação de profissionais que possam atuar como agentes sociais, capazes de assumirem as atividades econômicas de sua região, adotando categorias divergentes entre si. Nas diretrizes curriculares para o ensino técnico recomenda-se que as práticas pedagógicas tenham o trabalho como princípio educativo, sigam os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, garantindo que o currículo dialogue com a realidade local, ao mesmo tempo em que indica a Pedagogia das Competências como fundamentação para essas práticas.

Compreendemos, também, que estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da rede federal constitui-se um exercício reflexivo a respeito do potencial dos IFs em ofertar educação profissional de qualidade em diferentes contextos socioeconômicos do país, de discutir em que medida essas práticas encontram-se vinculados aos interesses do capital ao assumirem os arranjos produtivos existentes nesses contextos como espaços pedagógicos, dentre outras possibilidades de temas derivantes da relação entre ensino profissional, realidade local e as políticas do neoliberalismo.

Por essa perspectiva, surgiu o interesse em investigar como as políticas da educação profissional têm sido aplicadas em Roraima, tendo como recorte o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) no âmbito do *Campus* Amajari. Para auxiliar a discussão dessa problemática, buscaremos conduzir o estudo respondendo às seguintes questões: o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio prevê o aproveitamento dos APLs da região em que se encontra o campus como conteúdo e/ou espaço de ensino? Quais os fundamentos que norteiam as práticas docentes? As diferentes realidades socioculturais da região perpassam os conteúdos curriculares?

A motivação para estudar as implicações das escolhas metodológicas dos professores para uma aprendizagem significativa, em que a escola se torne espaço público para reflexões e debate sobre as condições socioeconômicas de seus alunos, surgiu da experiência com a Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mi¹, em que as atividades propostas partem do autoconhecimento para a realidade. Os conteúdos trabalhados devem, pelo menos em tese, fazer com que as mulheres se reconheçam como participantes de uma arena política em que o trabalho torna-se a medida para sua aptidão e entendam que a autonomia e independência econômica não se encontra condicionada ao emprego formal, mas à sua capacidade de investir em sua formação, conciliar atividades e administrar sua produção.

Dessa experiência resultaram indagações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos cursos do *Campus* Amajari, uma vez que atende alunos indígenas e não indígenas pertencentes a famílias que sobrevivem da agricultura familiar e a famílias de latifundiários, fazendeiros, piscicultores, sujeitos pertencentes a culturas diversificadas, tornando-se relevante analisar a presença dos Arranjos Produtivos Locais como conteúdo e/ou espaços pedagógicos no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Amajari, discutindo em que medida os interesses do mercado de trabalho definem a perspectiva teórico-metodológica adotada pelos docentes no desenvolvimento do currículo.

Para tanto, realizamos um estudo de caso de inspiração etnográfica, haja vista que o foco da pesquisa recaiu sobre o processo de ensino associado aos APLs, organizando a coleta de registros em dois momentos. Primeiro, acompanhamos as ações dos técnicos da Casa do Produtor Rural, para cumprir o Estágio Profissional e ao mesmo tempo obter informações sobre os agrupamentos que fazem parte dos arranjos produtivos locais, bem como sobre a cadeia produtiva. Essa etapa foi importante para que pudéssemos identificar as potencialidades dos arranjos produtivos agrícolas do Amajari; reconhecer suas contribuições para o desenvolvimento econômico local; avaliar a participação do CAM nas ações dos atores locais. Além disso, a partir dessa experiência, conformamos os objetivos para a fase de observação participante no *campus*, que foram: identificar nos relatórios de atividades experiências de ensino do referido curso as relações estabelecidas com os APLs; analisar o conceito de trabalho defendido no Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; conhecer a percepção dos atores envolvidos no processo educativo sobre o aproveitamento dos conteúdos inerentes aos APLs para a sua formação profissional e humanística dos alunos ali matriculados.

Para alcançar os objetivos acima, realizamos a observação participante na escola, onde acompanhamos, no período de setembro a outubro de 2017, as aulas teóricas, visitas técnicas e aulas práticas de uma turma do curso em tela. Durante essas atividades realizamos anotações em caderno de campo sobre o processo de ensino de componentes curriculares do núcleo profissionalizante. Recorremos, ainda, à entrevista semiestruturada como recurso para dialogar com professores e gestores do ensino que forneceram informações sobre as atividades envolvendo o campus, os APLs e a sociedade local, bem como sobre suas

¹ Programa do Governo Federal desenvolvido pelos Institutos Federais desde 2008, com o objetivo de atender mulheres em situação de risco e vulnerabilidade social.

perspectivas a respeito da contribuição dessa unidade escolar para o desenvolvimento local e a formação cidadã.

Considerando que as diretrizes curriculares para a Educação Profissional de nível médio orientam o desenvolvimento do currículo com base no conceito de trabalho como princípio educativo, para fundamentar a análise das práticas desenvolvidas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Amajari/IFRR, buscamos sustentação teórica em Hanna Arendt para quem a condição humana diz respeito ao “conjunto das circunstâncias a partir das quais a vida, o mundo e a pluralidade humana embasam as atividades da *vita activa* e são por essas atividades também condicionadas” (XARÃO, 2000, p. 139).

A escolha dessa perspectiva teórica deu-se por corroborarmos com o pensamento de Arendt de que, para sobreviver e suprir sua existência, o homem impõe o labor, o trabalho e a ação como condições básicas para sua vida na Terra, considerando o lugar, o momento histórico e a esfera (pública ou privada) em que tais atividades são realizadas.

Cabe destacar que, para defender essa tese, Arendt faz uma reflexão sobre a história político-social do homem no mundo moderno, estabelecendo a distinção entre as atividades básicas da *vita activa*. Para isso, resgata a historicidade dos termos desde os clássicos gregos até as modernas teorias do trabalho. Como parte de sua construção teórica, estabeleceu um diálogo com o conceito de trabalho proposto por Karl Marx, esclarecendo que sua crítica não consiste em uma negação da riqueza das ideias desse teórico e sua consequente contribuição para a compreensão do mundo moderno, mas sim que Marx defendeu o conceito de trabalho produtivo sob a mesma perspectiva dos fisiocratas de sua época, ao afirmar que “os seres humanos se diferenciam das demais espécies pela capacidade dos indivíduos de projetarem e de executarem uma atividade com a finalidade previamente eleita”. (VACCARO, 2015, p. 362). Nesse sentido, para Marx o homem cria o trabalho e por ele é definido; e por meio do trabalho faz com que a sociedade se diferencie do ambiente natural. Arendt, contudo, não credita aos argumentos desse teórico uma distinção entre trabalho como labor e trabalho como fabricação, obra, tampouco como ação.

Cabe, portanto, diferenciarmos essas três categorias, segundo a linha argumentativa de Arendt, para que possamos refletir sobre qual conceito se aplica às práticas de ensino empreendidas no espaço delimitado para esse estudo.

Para essa filósofa, o labor não designa o produto final, mas sim os atos realizados pelos homens com o objetivo de produzir bens consumíveis que garantem a sua sobrevivência e a preservação da espécie. Corresponde ao processo biológico do corpo humano, associando-se ao processo natural da vida. Arendt destaca que o labor encontra-se situado na esfera da vida privada e, por isso, dispensa qualificação para ser realizado, “(...) exigindo uma “repetibilidade” e uma concentração em si mesma a qual implicaria uma verdadeira “perda do mundo”, dada a exigência premente e constante da manutenção da existência do trabalhador” (DUARTE, 2000, p. 93). O labor configura-se, então, uma necessidade, um fardo cujo resultado desaparece no consumo. Além disso, considerando-se o critério de durabilidade de seu produto, o labor constitui-se uma atividade permanente, encerrada apenas com a morte do indivíduo e, ainda assim, permanecerá sendo uma prática entre os homens enquanto a humanidade existir.

Retomando o ensinamento de Arendt de que a diferença entre o labor, o trabalho e a ação consiste também na durabilidade temporal de seus produtos, cabe explicar que, considerando esse critério, o trabalho, ao contrário do labor, corresponde às atividades pelas quais o homem, usando de sua habilidade e inventividade artesanal, cria objetos “artificiais” e transforma a natureza. Enquanto pelo labor o homem produz bens de consumo voltados para sua subsistência, pelo trabalho fabrica objetos de uso “durável”, citando a obra de arte como exemplo desse último processo. Contudo, reconhece que alguns produtos do trabalho acabam

por se reverter em “meios de subsistência e reprodução da força do labor” (VACCARO, 2015, p. 362), esclarecendo que o fato de o homem usar suas fabricações como recursos de sobrevivência não significa que trabalho e labor são condições idênticas. Afinal, o trabalho corresponde à capacidade do *homo faber* de criar produtos relativamente estáveis e permanentes no mundo com a finalidade de uso e não de simples consumo, bem como de criar novos ambientes, diferenciando-se por isso de outros animais.

Sua crítica à categoria trabalho na modernidade recai justamente na simbiose conceitual que não distingue uma atividade que produz um objeto de consumo de outra atividade que produz um objeto estável, que gere mudanças qualitativas nos modos de produção, bem como na natureza do processo de produção e dos objetos produzidos (NILO, 2010).

Arendt discorda do pensamento do século XIX porque entende que se passou a enaltecer o homem como um *animal laborans*, focado na produção apenas para o consumo e consequente sobrevivência imediata da espécie, considerando essa perspectiva a mais elementar: o trabalho como equivalente à produtividade. Trata-se tão somente de se alcançar a permanência, a existência e a reprodução da vida, em uma leitura de que o trabalhador é intercambiável.

Para a filósofa, na modernidade “os ideais do *homo faber*, fabricante de mundo, que são a permanência, a estabilidade e a durabilidade, foram sacrificados em benefício da abundância, que é o ideal do *animal laborans*” (p. 138). Explica que, ao retirar dos objetos oriundos do trabalho atributos de sua “mundanidade”, transforma-se o trabalho em labor, criam-se novas necessidades e objetos que, antes produzidos para o uso, são rapidamente consumidos e substituídos por outros com as mesmas propriedades. Dessa forma, com o avanço do capital, o processo de produção tornou-se processo de labor, o artesanato foi substituído pelo trabalho não qualificado (base da produção mecanizada) e o labor, antes situado na esfera privada, passou a ser gerenciado na esfera pública.

Sua crítica ao modo de produção da modernidade não deriva apenas do interesse do capitalismo pela criação de coisas consideradas úteis ao cotidiano ou pelo fato de mecanizar o processo com o argumento de tornar o *labor* menos pesados ao homem, trata-se sim do reconhecimento de que “o homem deixou de ser interpretado como um ator político ou como um fabricante de objetos duráveis, para ser definido como um trabalhador constantemente empenhado na [...] produção de bens destinados ao consumo imediato” (DUARTE, 2001, p. 257).

Essa autora convida para se refletir sobre importância que dá origem à criação de objetos, de forma a estabelecer uma relação entre a sua utilidade e sua serventia para a vida e para o mundo dos homens. Explica que a produção capitalista, voltada para o consumo, faz com o homem crie cada vez mais instrumentos que substituem a ação humana, sem ao menos pensar se os resultados obtidos irão causar danos a si mesmo e ao planeta.

Nesse ponto, cabe apresentar a terceira atividade básica da *vita activa*: a ação. Segundo Arendt, a ação é verdadeiramente política, pois, ao contrário do labor e do trabalho, não envolve a mediação da matéria, objetos ou coisas e se correlaciona com a condição da pluralidade, ou seja, somos todos humanos, sem sermos iguais.

Se na esfera privada do labor, considera-se a igualdade como algo inato aos homens e advindo do fato de pertencerem à mesma espécie, por possuírem características comuns, compartilharem do objetivo de sobrevivência e, inclusive, estarem sujeitos às mesmas privações e possuírem um destino comum em relação à morte, na esfera política não cabe essa lógica, pois uniformiza a igualdade e a singularidade, exclui a diferença e elimina a possibilidade de ação. Assim, Arendt rejeita a tradição de que a igualdade entre os homens deriva de uma natureza comum, tão somente porque esta não existe, de modo que “a igualdade que a condição do labor traz não é capaz de estabelecer um espaço comum entre os

homens; ao contrário, essa condição só pode separá-los porque os dissolve na uniformidade” (BRITO, 2007, p. 38). Para Arendt a pluralidade enquanto distinção singular é expressa pelo discurso na ação. Nas palavras de Pinto et al (2014, p. 1296): “Ação e discurso permitem que os seres humanos se manifestem uns aos outros enquanto homens. Essa manifestação supera a existência corpórea e está atrelada à iniciativa. Prescindir dela significa abster-se da própria humanidade”. Aspectos que sustentam a tese de que ação e discurso são categorias indissociáveis que se concretizam no espaço público, por isso são atos políticos.

É pelo discurso que o agente se revela ator e autor, pois é pelas palavras que “se identifica, anuncia o que fez, faz e o que pretende fazer [...] os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano [...]” (ARENDRT, 2007, p. 191-192). Para tanto, faz-se necessário haver convivência em que o ator possa revelar algo que interessa aos interlocutores e nessa mediação “a maior parte das palavras e atos [...] refere-se a uma realidade mundana e objetiva” (p. 195). Seus argumentos encaminham-se para a defesa de que é a ação e o discurso que diferenciam o homem dos outros animais e não sua capacidade de fabricar objetos para uso, haja vista que ele pode decidir viver sem trabalhar, obrigar o outro a trabalhar por ele e, assim, não produzir sequer um objeto útil e durável. Ressalta que, quando as pessoas são meramente “pró” ou “contra” os outros, fazendo uso inclusive de violência para sua ideia prevalecer, o discurso perde seu caráter de revelação e, então, torna-se um meio para se atingir um determinado fim, assemelhando-se à condição de trabalho como fabricação.

Arendt alerta que não se pode considerar a revelação de uma nova ação deslocada da historicidade do espaço político em que o discurso será manifestado, posto que preexiste a essas atividades uma teia de relações, com vontades e intenções conflitantes, que irão se mesclar à história de vida do recém-chegado e de todos aqueles que virem a interagir com ele e, assim, cria-se uma nova história que pode ser registrada em documentos e monumentos, usando-se diferentes tipos de material. Apesar de esses registros destacarem a importância de um fato, de um feito, de um herói, não possuem o caráter de revelação, este é próprio da ação e do discurso e encontra-se condicionado ao fluxo vivo dessas atividades.

Compartilhando do argumento de Hannah Arendt de que "a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas *qua* homens" (p. 189), considerando a escola como espaço público e a aula como possibilidade de ação e discurso, logo um ato político, iremos destacar o conceito de diálogo na obra de Paulo Freire, como referencial epistemológico necessário para entendermos a dimensão comunitária das atividades educacionais pesquisadas.

A Pedagogia Dialógica proposta por Paulo Freire (2002) foi construída a partir de sua experiência com a realidade de sujeitos excluídos, oprimidos pelo sistema social, político e econômico em diferentes contextos da América Latina. Em suas reflexões, esse educador demonstra que os contrastes humanos vivenciados entre seres humanos oprimidos causaram-lhe inquietações que o fizeram repensar o papel da educação, considerando a perspectiva do dominado (FREIRE, 2002). Em suas palavras, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o que é o homem” (FREIRE, 2007, p. 43).

Suas reflexões levaram-no a desenvolver práticas voltadas para a conscientização dos sujeitos sobre sua condição social, sobre o valor dos saberes (re)construídos na luta diária, de sua cultura, sobre a necessidade de se lutar pela igualdade de direitos, dentre outras ações pedagógicas cuja práxis vise também à libertação e humanização dos seres humanos oprimidos, de modo que estes se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada, implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 2002, p. 141).

Pelo exposto até este ponto e visando analisar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso em foco articulam-se com os Arranjos Produtivos Locais,

aproveitando-os como espaços educacionais, necessitamos realizar uma revisão da literatura sobre a trajetória da educação profissional e sua inserção em áreas rurais, visando compreender as dimensões do trabalho e sua relação com a formação social do país, além de situar a realidade de Amajari nesse contexto.

Dessa forma, a fim de contemplar os objetivos delineados para o estudo, esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. Nesta Introdução, além da apresentação da problemática estudada, objetivos gerais e específicos, e argumentos que justificam a realização do estudo, traz o referencial teórico que embasou a análise dos registros e dados, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de informações durante a pesquisa. O primeiro capítulo apresenta breves considerações sobre as políticas de educação profissional implantadas no Brasil, desde o Brasil-Colônia até a criação dos Institutos Federais, destacando-se os avanços, retrocessos, buscando compreender as implicaturas dos fundamentos políticos, econômicos e filosóficos, explícitos ou implícitos nas propostas das entidades públicas e privadas engajadas na oferta dessa modalidade de educação, para a formação de profissionais e sua relação com os conceitos de labor, trabalho e ação, de acordo com os argumentos teóricos de Hanna Arendt (2009) que apresenta essas categorias como essenciais para a condição humana.

O capítulo dois é dedicado à revisão sobre a Educação do Campo e sua articulação com os arranjos produtivos locais. Nesse sentido, buscamos subsídios para conhecer a trajetória da educação do campo e como o Estado apropriou-se de seus fundamentos para reconfigurar a oferta de educação profissional em suas unidades instaladas no campo, de forma que, posteriormente, possamos compreender em que medida o projeto pedagógico do *Campus* Amajari reflete os princípios fundantes da pedagogia proposta pela educação do campo, a partir da análise das práticas docentes executadas no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária.

O terceiro capítulo apresenta os métodos usados para a coleta de registros em campo. Além da exposição de motivos para a escolha dos procedimentos e instrumentos de pesquisa, faz-se a apresentação do contexto histórico e socioeconômico do campo.

No quarto capítulo, são descritos os resultados dos registros coletados por meio de entrevistas realizadas com cinco professores da área técnica, a direção geral, a coordenação de curso e a direção de ensino do *campus* Amajari. A análise seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, selecionando falas dos entrevistados representativas das práticas pedagógicas realizadas na unidade escolar em que exercem a docência.

1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Falar do processo de criação de escolas profissionalizantes no Brasil é dispor-se a entender a relação entre o contexto político, econômico e social dos diferentes períodos históricos e a conseqüente necessidade de formação para o trabalho de modo a assegurar o desenvolvimento local, seja como colônia, nação ou, contemporaneamente, como fruto de movimentos populares.

Ademais, todas as civilizações humanas adotam o trabalho como “atividade central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades” (MANFREDI, 2016, p. 20). Essa mesma autora acrescenta a definição de trabalho para alguns pesquisadores apresentando-o como força social de produção de bens e serviços, estratificação de categorias profissionais e como objeto de ação política.

Sua linha de pensamento coaduna-se aos debates de Arendt (2007) sobre as condições básicas para a vida humana na Terra, quais sejam: o labor, o trabalho e a ação. Explica que para sobreviver e suprir sua existência, o homem impõe tais condições e para compreender suas escolhas necessitamos considerar o lugar, o momento histórico e a esfera (pública ou privada) em que essas atividades são realizadas.

Por essa perspectiva, iremos apresentar um panorama da história da educação profissional no Brasil, destacando das pesquisas sobre esse tema as relações indicadas por Arendt (2007) e, assim, identificando se as políticas delineadas em diferentes períodos assentavam suas atividades pedagógicas na formação para o labor, o trabalho ou a ação.

1.1 Da Educação Jesuítica às Escolas de Aprendizizes Artífices

A colonização sempre traz consigo mudanças socioeconômicas e culturais para todos os envolvidos no processo. No caso do Brasil, não foi diferente. Alguns povos indígenas, por exemplo, conheceram e adotaram uma nova língua e religião, novos valores e costumes, reformularam, inclusive, o modo de organização social de suas aldeias. Vestiram-se com a cultura do europeu. Dentre as novidades apresentadas a esses povos, estava a escrita e com ela veio a escola, com um formato de educação que atendia aos interesses do colonizador.

E, assim, ainda no período da colonização, a escola assumiu a responsabilidade pela formação de trabalhadores, sem, contudo, estarem vinculadas a uma política sistematizada de educação pública do Estado. Em uma sociedade agrária e escravocrata como o Brasil-Colônia, os trabalhadores livres eram poucos e a contratação era decorrente da realização da necessidade de qualificação exigida em algumas atividades.

A educação tinha caráter informal e as práticas educativas “de qualificação “no” e “para” o trabalho” (MANFREDI, 2016, p. 47). Ensinar uma profissão tinha, pois, o objetivo de dispor de mão de obra para trabalhos manuais, desvinculando-a do desenvolvimento intelectual, uma vez que sua oferta era reservada aos índios, escravos e alguns homens livres.

Nos núcleos urbanos, os colégios conduzidos pelos jesuítas constituíram-se as primeiras “escolas-oficinas”, espaço em que os irmãos-oficiais, jesuítas vindos da Europa, ensinavam suas habilidades de carpintaria, ferraria, construção de embarcações e prédios, dentre outros ofícios que fariam dos aprendizes artesãos e profissionais aptos para o trabalho (MANFREDI, 2016). De acordo com Cunha (2000), essas atividades educacionais cresceram proporcionalmente ao desenvolvimento da colônia. Era preciso trabalhadores para assumir a fabricação de produtos necessários para o crescimento econômico e manutenção das atividades cotidianas nos novos núcleos urbanos.

A realidade do Brasil-colônia não difere da história do trabalho fabril em cidades europeias, onde o “processo de aprendizagem informal, que abrangia o domínio de métodos,

técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu, durante séculos, a única escola de que homens e mulheres, jovens e adultos das classes populares dispunham” (MANFREDI, 2016, p. 37). Até o império, a educação seguia o modelo corporativo da Metrópole, sendo que, nas corporações de ofício, os mestres, durante quatro anos, trabalhavam com dois menores para quem ensinavam o ofício.

Essa lógica dos colonizadores vai ao encontro das explicações de Arendt (2009, p. 94) para as relações de trabalho estabelecidas pelo homem no decorrer da história e os sentidos atribuídos a esse ato em virtude de sua condição humana.

achavam necessário ter escravos em virtude da natureza servil de todas as ocupações que servissem às necessidades de manutenção da vida. Precisamente por este motivo é que a instituição da escravidão era defendida e justificada. Labor significava ser escravizado pela necessidade, escravidão esta inerente às condições da vida humana. Pelo fato de serem sujeitos às necessidades da vida, os homens só podiam conquistar a liberdade subjugando outros que eles, à força, submetiam à necessidade (ARENDR, 2009, p.94).

Somente após o período de quatro anos, explica Cunha (2000), o aprendiz tornava-se oficial. Mas esse autor acrescenta que isso não significava a liberdade plena, pois, apesar de receber a certidão do mestre confirmando seu aprendizado, antes de empregar-se com outro mestre, necessitava se submeter a um exame perante uma banca composta por juizes de ofícios e dois peritos, eleitos pela irmandade (corporações embandeiradas) para proceder à avaliação do candidato.

A escravidão tirou dos índios e africanos a essência do labor, como “ciclo prescrito pela natureza, dele participando prazerosamente, labutando e repousando, laborando e consumindo, com a mesma regularidade feliz e inintencional com que o dia segue a noite e a morte segue a vida”, apresentando-lhes uma nova condição humana: o trabalho, ato pelo qual se “produz um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (ARENDR, 2009, 118).

Os artefatos são produzidos para, como as obras de arte, serem duráveis e úteis, à medida que garantem estabilidade para a vida do homem. E a garantia de melhores condições de vida na Colônia era o fim pretendido pelos colonizadores ao criarem espaços de ensino de ofícios aos escravos. Mas a associação das “atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’” (MANFREDI, 2016, p. 51). Com isso, os homens livres rejeitavam atividades que pudessem relacioná-los à condição de escravos, havendo, contudo, exceções. E nesses casos criavam-se normas rigorosas para “branquear” o ofício e, consequentemente, impedir os escravos de exercê-los (CUNHA, 2000).

Por essa perspectiva, a educação voltada para a formação profissional desenvolvida nesse período contribuiu para que a escravidão mantivesse os índios e africanos limitados à sobrevivência, impondo-lhes condições para libertarem-se: ser um oficial e passar pelo exame de uma banca, mas o ciclo recomeçava, haja vista novamente a necessidade de terem um novo mestre a quem disporem seu trabalho como mão de obra na produção de artefatos, objetos, construções necessárias para o crescimento econômico da colônia.

Os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período escravagista influíram, assim, tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho (Blass, 2000) quanto nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual (...) (MANFREDI, 2016, p. 51)

Distinção essa que permanece imbricada nos projetos educativos propostos pelo Estado Nacional, com a instauração do Império, no século XIX. Nesse período, os jesuítas foram expulsos, abalando o sistema escolar existente, sem, contudo, impedir a continuidade dos aparatos educacionais das iniciativas privadas e confessionais. Manfredi (2016) destaca que o desmantelamento do sistema jesuítico forçou o Estado a criar e assumir um aparelho escolar para a formação profissional. Nesse ponto, destaca outra diferença em relação aos jesuítas. Enquanto estes ofertavam ensino de ofícios aos mais pobres, conciliando evangelização à alfabetização, o Império investiu na formação superior. Os demais níveis eram considerados como “cursos propedêuticos, preparatórios à universidade” (MANFREDI, 2016, p. 54).

Somente com a criação do Colégio de Fábricas, em 1809, por Dom João VI, o ensino de profissões sai dos locais de trabalho para ocupar um espaço específico “ensinar ofícios aos órfãos que aqui chegaram com a comitiva real e aprendiam com artífices que também vieram de Portugal” (ARANHA, 2006, p. 228).

Apesar de sua natureza assistencialista e ausência de uma relação com os objetivos da escolarização, considera-se o Colégio de Fábricas como marco da história da educação profissional no Brasil. Contudo, esse investimento não se justifica com o discurso de que de garantia de acesso à educação aos mais pobres, mas sim pela necessidade de criação de espaços para a continuidade do processo de exploração de índios e africanos e alguns homens livres, todos “desgraçados” (BROCCHETTI, 1997) que iriam aprender um ofício e transformar-se em força de trabalho.

Essa necessidade de força de trabalho fez com o Estado continuasse a investir no ensino de ofícios manufatureiros, criando, assim, um sistema paralelo de Educação Profissional, voltado para a formação de força de trabalho e executada nos locais onde os ofícios se faziam imprescindível para a produção de artefatos, organização ou funcionamento de uma atividade.

Os liceus de artes e ofícios eram um dos espaços de concretização desse sistema paralelo. Administrados por entidades privadas, que com recursos próprios e/ou incentivos do governo ofereciam aprendizagem de ofícios a homens livres.

Além dos liceus, as academias militares também ofereciam aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar. Essa prática fez com que, entre 1840 e 1856, surgissem as casas de educandos artífices, para onde crianças e jovens que vivessem da mendicância eram encaminhadas. Ali eram alfabetizadas, aprendiam noções básicas de matemática e alguns ofícios. “Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao final do triênio” (MANFREDI, 2016, p. 55). Cabe mencionar que, nessas escolas, o modelo de educação seguia os padrões de disciplina e hierarquia militar como estratégia para conter movimentos contrários ao governo. Fato que resultava na resistência da exclusão social e da hegemonia formada nos primórdios da colonização.

Destaca-se do período do Império a manutenção do trabalho como condição humana, mas agora adquirindo o sentido de legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2016), por garantir a sobrevivência dos órfãos e outros desafortunados. O sistema de educação apresenta a aprendizagem de ofícios não só como formação de força de trabalho qualificada, mas também assume o trabalho como categoria central da humanização, como oportunidade de os desvalidos recomporem sua condição humana, pensamento caracterizador da sociedade moderna (ARENDRT, 2009).

Apesar disso, as instituições em questão mantiveram-se atuantes por mais de trinta anos, sempre com o discurso de que seu propósito era atender à classe pobre, oportunizar a esta acesso à educação para o trabalho, estendendo essa perspectiva a 19 Escolas de

Aprendizes Artífices, estabelecidas em diferentes estados, nas primeiras décadas do século XX.

1.2 A Educação Profissional na Primeira República

A cada novo sistema de governo inscrevem-se inúmeras mudanças na organização política, social e econômica do Brasil. E, conseqüentemente, as alterações implicaram em novas configurações nos aparelhos do Estado, dentre os quais o dedicado à educação profissional.

Conforme mencionamos noutra parte, mesmo com a Proclamação da República, essa forma de educação permaneceu sem sofrer grandes modificações, principalmente durante o período denominado Primeira República, mantendo a filosofia sobre a importância do “ensino dos ofícios manuais com mecanismos de controle e disciplinamento dos setores populares” (MANFREDI, 2016, p. 59).

Essa pesquisadora destaca a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto Profissional João Alfredo, no ano de 1892, visando romper com o teor pejorativo do nome. Ao mesmo tempo, veio a proposta de elevação da idade mínima de 14 anos para o ingresso de menores para a aprendizagem dos ofícios.

Esse instituto foi uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto a de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Em função da primeira, transformou-se num instituto profissional eletrônico e mecânico; com a segunda, tornou-se uma das escolas técnicas secundárias, a primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nenhuma das duas reformas, contudo, teve sucesso. A reforma de Fernando Azevedo foi embargada pela de Anísio Teixeira, por razões sociais e pedagógicas, ao menos nessa matéria. E a reforma deste último foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas “leis” orgânicas de Gustavo Capanema. (MANFREDI, 2016, p.63)

Em 1906, Nilo Peçanha criou três novas escolas de ofícios no Rio de Janeiro, essa iniciativa não teve continuidade ao sair, no mesmo ano, para assumir a vice-presidência do Brasil. Apenas, em 1909, ao tornar-se presidente implantou um projeto de ensino profissional que resultou na formação de uma rede de Educação Profissional, a partir das escolas de aprendizes (CUNHA, 2000).

Segundo a interpretação de Manfredi (2016) a proposta de Peçanha vinha ao encontro das demandas apresentadas pelos movimentos de operários. Estes reivindicavam a oferta de ensino profissional público, com vistas a ter acesso a uma aprendizagem que se concretizasse em emancipação econômica, social e política para a classe trabalhadora.

A iniciativa de Nilo Peçanha como governador de um estado da federação não foi a única do período voltada para a organização do ensino profissional. Outros estados e o Distrito Federal também promoveram reformas nessa área da educação, com destaque para São Paulo que, em 1907, contava com 22 cursos profissionais ofertados para menores trabalhadores, com funcionamento no período noturno. As iniciativas privadas mantiveram o funcionamento de liceus, recebendo equipamentos ou apoio financeiro do estado.

Cabe ressaltar que, com exceção do Rio de Janeiro e do Distrito Federal, os demais estados da federação foram contemplados com recursos do governo federal. As escolas definiam a área de formação de acordo com a necessidade do mercado, de modo que o currículo centrava-se em conhecimentos técnicos, na prática (MANFREDI, 2016). Apesar dos interesses políticos envolvidos na expansão da educação profissional nesse período, essa autora reconhece que o repasse de incentivos financeiros pelo Estado, para as unidades da federação

organizarem a oferta de educação profissional, promoveu a diversificação dessa modalidade e, conforme já mencionado, deu início à rede federal de educação profissional nos moldes que conhecemos na contemporaneidade, sobre a qual trataremos em outra seção.

Manfredi (2016) destaca, ainda, que durante as duas primeiras décadas do século XX, surgiram projetos educacionais protagonizados pelos anarcossindicalistas. Projetos esses que visavam transformar a educação dos trabalhadores e seus familiares, pautando-se nos “parâmetros das ciências modernas(...), pela coeducação e pelo questionamento de qualquer forma de opressão e de cerceamento da liberdade” (MANFREDI, 2016, p. 68). Os registros em periódicos publicados pelos sindicatos mostram que a educação profissional ofertada por essas entidades orientavam-se pelos conhecimentos necessários para o trabalhador exercer a profissão, sem perder de vista a educação integral.

Infere-se que as práticas educacionais propostas pelos sindicatos encaminhavam-se para a transformação do trabalho em condição política para aos trabalhadores. Encaminham-se para a atividade da condição humana que só pode ser praticada na diversidade, no coletivo: a ação. Conforme definido por Arendt (2007), a ação corresponde ao espaço em que o homem exerce sua capacidade de inteligência para interagir e usa seu conhecimento para o bem estar de todos.

Os trabalhadores pretendiam transformar a educação em um ato político, começo para a pluralidade, a autonomia, a conquista da cidadania, o direito de voz e participação no espaço público em que assume responsabilidades.

Dessa feita, Manfredi (2016) chama a atenção para o fato de a Primeira República ter sido permeada por diferentes concepções e experiências, mudanças na forma de organização e nos métodos de ensino que, seguindo as orientações capitalistas, resultaram na incorporação da racionalidade técnica nas práticas de educação profissional.

1.3 Política Educacional no Estado Novo

O período histórico compreendido entre 1930 a 1945 registra profundas mudanças nas concepções políticas e econômicas em todo mundo, sendo marcado pela ascensão dos movimentos autoritários e totalitários na Europa, o pós-primeira Guerra Mundial, a oposição entre comunistas e fascistas, além de outros fatores sociais que incidiram na grande crise do capital.

No Brasil, Getúlio Vargas aproveita a comoção popular pela morte de seu vice-presidente e, em 03 de outubro de 1930, dá seu primeiro golpe de Estado e se torna presidente provisório, aliando-se a grupos políticos heterogêneos em seus ideais, com objetivos diferentes. Assim, para manter-se no poder, Getúlio precisou fazer concessões aos Constitucionalistas e Nacionalistas, proporcionais às contribuições que cada grupo poderia trazer para continuar a governar o país.

Com a possibilidade de se ter uma nova Carta Magna, escrita pela Constituinte de 1934, formam-se novos grupos políticos, tais como os comunistas e integralistas. Na eminência de perder as eleições para um desses grupos, em 1937, Getúlio dá um novo golpe de Estado, usa o artifício do Estado Novo, frustra a concretização da mais nova Constituinte e propõe, sob a influência fascista, a redação de outra Constituição.

Nesse período, propõem-se novas leis trabalhistas, o ensino técnico-profissionalizante passa a receber maiores incentivos, o EUA libera recursos para a implantação de um programa de industrialização de base no país, dentre outros fatores e medidas políticas que fizeram crescer o populismo de Getúlio.

No tocante à educação, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais e, com a Reforma Capanema, ocorrida em 1942, esses estabelecimentos passaram a ser denominados como Escolas Industriais e Técnicas e

seguiram novos rumos, pois, dentre as propostas dessa legislação, a educação profissional seria ofertada e organizada em consonância com os segmentos da economia, conforme preceituavam o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu o ensino industrial; o Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que tratava sobre o ensino comercial; e o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que instituiu o ensino agrícola, além do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, dedicado a orientar a organização do ensino normal (MANFREDI, 2016).

As leis orgânicas reconfiguraram a organização do ensino profissional, atribuindo sua oferta tanto ao estado quanto às iniciativas privadas, redefiniram o currículo e a articulação entre os níveis de ensino, tendo como argumento “a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo (...) e montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino” (MANFREDI, 2016, p. 74). Com essas leis, a educação passa a ser organizada segundo a divisão clássica entre trabalho manual e trabalho intelectual, lógica que reproduz a distinção de classes sociais. Silenciaram-se as organizações independentes de trabalhadores e os sindicatos transformaram-se em ramificações do governo. Em troca do silêncio, o Estado instituiu políticas de reconhecimento de direitos, como salário mínimo, férias, dentre outros mecanismos que lhe fez ter o controle político dos sindicatos. A condição humana articulada pela ação foi reprimida, a educação para o trabalho como ato de fabricação mantinha-se destinada às “classes menos favorecidas” (CUNHA, 2000).

Era preciso, pois, transformar a escola em espaço onde o trabalho manual e o intelectual compartilhassem da mesma importância, visando a uma formação voltada para a pluralidade. Assim, ao final dos anos 1950 e início de 1960, crescem as iniciativas de educação como ato político lideradas por Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular cujas ideias políticas, filosóficas e pedagógicas centravam-se na tese de que, para o homem não ser escravizado nem pelo labor, nem pelo trabalho, faz-se necessário que a ação, como ato político e libertador, seja a real condição humana a ser vivenciada na escola e outros espaços públicos.

É no seio desses movimentos que se difunde a teoria de Paulo Freire sobre Educação Popular, para quem a educação cumpre sua finalidade ao ser libertadora, ao adotar métodos que resultem em mudanças na consciência dos indivíduos, visando à transformação deles próprios e da realidade social em que se encontram inseridos. Ao comprometer-se com a libertação dos homens, o educador faz opção por uma Pedagogia do Oprimido, sobre a qual trataremos em uma seção específica.

A Educação Popular, como movimento social de resistência, difundiu-se a partir de iniciativas políticas, sociais, culturais e até mesmo religiosas, implementadas em escolas instaladas em espaços alternativos e mantidas por setores populares, com apoio de Organizações Não Governamentais e Comunidades Eclesiais de Base.

Visando reprimir a ascensão das forças populares, o governo militar adotava ações extremas de repressão, usando tanto a força física quanto a estrutura do sistema educacional como recursos para manter o aparelho ideológico do Estado ditatorial. Dessa forma, consideramos relevante destacar as principais medidas adotadas pelo Estado no âmbito da educação, para atender ao seu projeto de desenvolvimento da indústria e de crescimento econômico, e as iniciativas de setores populares em prol de uma educação emancipatória.

1.4 Reflexos da Educação Popular no processo de redemocratização do país

A relação estreita entre a educação profissional ofertada pelo Estado e as exigências do mercado de trabalho mantém-se como princípio organizador dessa modalidade de educação, marcando, inclusive, a criação das Escolas Técnicas, em 1959, uma vez que essas

autarquias, apesar de disporem de autonomia pedagógica e de gestão, pautavam-se no paradigma taylorista-fordista², reforçando, dessa forma, a divisão social e técnica do trabalho. Com a criação dessas instituições, intensificou-se a formação da mão de obra e indústria automobilística tornou-se um grande marco de consolidação da indústria no país.

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024/1961 - e com a Lei 5692/1971) a tônica do ensino técnico permaneceu voltada para os interesses da indústria. Fazia-se necessário ter trabalhadores habilitados para que se pudesse acelerar o processo de industrialização do país e, conseqüentemente, a internacionalização do capital. A diferença entre essas duas leis diz respeito ao fato de a segunda ter rompido com a dualidade entre ensino secundário e técnico, estabelecendo, de maneira compulsória, que o currículo do segundo grau seria concebido pela perspectiva técnico-profissional.

Por outro lado, a LDBEN nº 4024/1961 veio equiparar o ensino profissional ao ensino acadêmico, com isso, ao concluir o ensino profissional o aluno poderia dar continuidade aos seus estudos e ingressar no ensino superior. Com essa reforma na educação profissional esperava-se qualificação da mão de obra para suprir as necessidades das multinacionais implantadas na época e ascensão do Brasil na economia mundial. Essa reforma foi consolidada em 1964 com o golpe Militar, reafirmando o novo modelo de produção das indústrias.

Após o Golpe Militar – que instituiu o governo autoritário burocrático em 1964 – o Marechal Castelo Branco assumiu a presidência prometendo a rápida retomada do crescimento econômico. Com o Plano Econômico de Desenvolvimento (PED) para o período de 1968 a 1970, o regime militar traçou para o país metas de crescimento bastante ambiciosas, que só seriam possíveis com uma maior presença do Estado na economia – ampliando o segmento técnico-burocrático alocado em atividades de planejamento – e a disponibilidade de capital estrangeiro, via investimentos ou empréstimos (BOLOGNINI, 2007, p. 11).

Para atender às necessidades dos setores de produção à época, propuseram-se mudanças na política de educação profissional, apresentadas na Lei nº 5692/1971 que associava a finalidade das escolas técnicas aos interesses do mercado de trabalho. Kuenzer assim explica essa concepção de educação para o trabalho:

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade (KUENZER, 2007, p.30).

Dessa forma, a educação profissional permaneceu marcada por velhos propósitos políticos: controle social; atender demanda dos processos produtivos e; adequar-se às “feições” do capitalismo (SILVA, 2016). A inovação dessa legislação foi dispor que o ensino profissionalizante passaria ser completamente integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo, dessa feita, “a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (NASCIMENTO, 2005, p. 79).

Não se pode deixar de enfatizar que as mudanças trazidas pela Lei 5692/71, no modo de se conceber o ensino técnico, foram motivadas pelos percursos da política econômica do Brasil, conforme análise histórica apresentada em documento elaborado pelo Instituto

² Modo de produção industrial desenvolvido por Frederick W. Taylor, em que o trabalho era organizado de forma hierarquizada e sistematizada e os trabalhadores monitorados segundo o tempo de produção. Cada indivíduo que cumprisse sua tarefa em menor tempo seria premiado. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>.

Nacional de Educação e Pesquisa –INEP - sobre a proposta de profissionalização da referida lei. Esse documento aponta cinco condições socioeconômicas que balizaram os princípios educacionais propostos pela Lei 5692/71, quais sejam:

- existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho;
- carência de técnicos de nível médio no País;
- valorização da escolaridade formal por parte da empresa;
- possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico;
- viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico. (INEP, 1982, p. 28)

Tais condições referem-se ao contexto econômico e social de 1967 a 1974 o qual foi perpassado pelo aumento dos índices de pobreza. Havia uma parcela significativa da população atingida pelo crescente desemprego, principalmente no setor industrial urbano. À educação atribuiu-se a responsabilidade de qualificar os trabalhadores, conforme a racionalidade que o sistema produtivo demandava para a formação de seus recursos humanos. Contudo, o caráter metódico do ensino técnico inviabilizava a pretensão de atrelá-lo às necessidades imediatas das empresas, de modo que “a habilitação profissional específica, inicialmente prevista, diluiu-se em uma educação para o trabalho, numa perspectiva mais geral e abrangente” (INEP, 1982, p 25).

Evidencia-se que o cenário socioeconômico do país impunha à escola de formação profissional uma dualidade no conceito de trabalho. Para a parcela da população que vivia nas condições da linha da pobreza, as Escolas Técnicas Federais iriam prover-lhes de conhecimentos técnicos com os quais garantiriam uma vaga no mercado de trabalho e, conseqüentemente, supririam suas necessidades básicas de sobrevivência. Para o mercado, essas mesmas escolas formariam mão de obra especializada para a fabricação de bens de consumo produzidos pelas indústrias em ascensão.

Contudo, essa proposta dual de preparação do estudante para o trabalho, como educação para a vida produtiva e para a manutenção de sua própria subsistência, fracassou pela imprudência de considerar que todas as escolas seriam profissionalizantes, as quais, sem condições adequadas, funcionavam precariamente e não garantiam a qualidade desejada pelos estudantes, tampouco as habilidades e competências esperadas pelo mercado de trabalho.

O agravamento da crise econômica e o mau desempenho na área social fez emergir, na segunda metade da década de 70, inúmeros movimentos sociais auto organizados, por melhores condições de vida, que pautaram suas lutas em favor da democracia. Além dos sindicatos, que se reorganizaram, a ala progressista da Igreja e organismos representativos dos setores médios da sociedade, tiveram papel fundamental para o fim do regime militar (BOLOGNINI, 2007, p. 13).

A má qualidade na educação profissional somada ao agravamento da crise econômica e às reivindicações da classe trabalhadora e de outros sujeitos coletivos, que se manifestaram contrários às ações de caráter antidemocrático do governo militar, demonstravam que a ideia de que a formação técnica seria a solução para a empregabilidade tratava-se mais de uma política com “motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade [...]” (BRASIL, 1999, p. 9). Ao Estado não interessava uma educação como ato político, pela qual o sujeito reconheceria que, para além da sobrevivência e da fabricação, o trabalho é ação, espaço para transformação da condição humana, da pluralidade e não só para a produção de

bens duráveis e aplicação de conhecimentos desvinculados dos interesses de uma coletividade.

Pelo exposto até este ponto, nota-se que as reformas educacionais instituídas no período de 1964 a 1985 serviam de instrumentos à racionalidade tecnocrática, ao projeto de aceleração do modelo econômico e de modernização do capitalismo no Brasil. Evidencia-se que o Estado assumiu a tecnocracia como ideologia oficial e as escolas passaram a seguir os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade como fundamentos pedagógicos.

Em reação a esse modelo tecnicista de educação e em prol do restabelecimento da Democracia, setores populares, Organizações Não Governamentais e as comunidades eclesiais de base investiram na ampliação de espaços alternativos para alfabetização e formação humanista de trabalhadores, centrando-se no debate sobre a urgência da redemocratização para o gozo dos direitos sociais por todos os cidadãos e para a instauração de melhores condições de trabalho, participação política, com eleições diretas, liberdade de expressão, reforma agrária, dentre outras ações orientadas por princípios democráticos. “O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular tudo que dessa dominação decorria” (DULCINEIA PEREIRA; EDUARDO PEREIRA, 2010, p. 76).

Formou-se, então, uma rede de atores sociais que defendiam uma perspectiva educacional em que a cultura, a arte, a criticidade e a reflexão sobre as causas da opressão perpassavam o currículo e a formação do sujeito político. Intensificaram-se práticas educativas alternativas que se contrapunham à pedagogia tradicional e às concepções da Escola Nova e que se encaminhavam para experiências pedagógicas em espaços não formais, cujas experiências propiciaram a construção teórica das concepções que definem a Educação Popular, a Teologia da Libertação e a Pedagogia Dialógica. Esta última é defendida por Paulo Freire e tem em seu cerne a tese de que somente a partir da análise crítica de sua realidade, do reconhecimento do valor social de sua cultura e do seu trabalho, o oprimido poderá se reconhecer como sujeito histórico, criativo, crítico e, por isso, capaz de transformar o meio em que interage, proporcionando qualidade de vida à coletividade³.

A Educação Popular tornou-se um projeto educativo para os e por meio dos movimentos sociais, pois a educação formal ofertada pela escola pública pautava-se em um currículo reprodutor da ideologia do Estado. Assim, ao reconhecer a escola como espaço de disputa de interesses hegemônicos, também inseriram como pauta dos movimentos a transformação da escola em espaço de resistência, em que o homem desvende os meandros da opressão e comprometa-se na práxis com a transformação da realidade e da própria pedagogia, posto que esta deixa de “ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2002, p. 44).

Das experiências de educação popular vivenciadas e registradas por pesquisadores imersos em diferentes movimentos sociais, inferimos que as práticas educacionais desenvolvidas como construtos da educação popular em espaços não formais foram (e sempre serão) atos políticos e, como tal, têm o trabalho como ação e manifestam esta concepção em seus discursos.

Expressões como “povo sujeito de sua história”(marco ontológico), “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática,

³ Faz-se mister destacar que Paulo Freire explica o fenômeno da “aderência” como um dos polos da contradição,. Este ocorre quando o oprimido, apesar de saber que é objeto de opressão, não luta por sua superação, por sua libertação, mas sim por sua identificação com o opressor. “Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrão de novos empregados” (FREIRE, 2007, p. 17).

ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular (PALUDO, 2012, p. 284).

Por essa linha de pensamento, percebe-se que a Educação Popular comporta uma série de teorias e práticas cujos fundamentos convergem para a formação da consciência política das camadas sociais populares e sua emancipação. Em virtude disso, é possível afirmar que todas as práticas empreendidas por diferentes e em diferentes movimentos sociais permitem afirmar que a educação popular constitui-se como um “conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela construção de sua hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalistas” (FLEURI, 2001, p. 37).

Cabe mencionar que os fundamentos teóricos e pedagógicos da Educação Popular foram construídos simultaneamente aos princípios da Educação de Jovens e Adultos cujos pressupostos pedagógicos também sugeriam “a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem” (PAIVA, 1987, p. 210).

Apesar da intervenção militar nos sindicatos e universidades, com táticas de repressão violenta para desmobilização e silenciamento dos movimentos de Educação Popular, estes conseguiram se articular e recompor suas forças.

Esse período gerou, além de inúmeros movimentos sociais populares na sociedade civil, que tiveram um papel decisivo para a mudança do regime político vigente, uma série de técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa. Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais, produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos, etc., em um jeito novo e livre de “fazer política” no cotidiano questionando a ordem dominante (GOHN, 2017, p. 18).

Em síntese, os fundamentos da Educação Popular expandiram-se na mesma proporção que os movimentos sociais cujas reivindicações por políticas de redução da desigualdade, por direitos humanos equitativos à educação, moradia, segurança, saúde, dentre outros, obtiveram grande repercussão, ressoando no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, conseqüentemente, na formulação de políticas de educação profissional.

1.5 A Educação Profissional pós-redemocratização

Conforme apontamos acima, a oficialização de pautas dos movimentos sociais no texto constitucional representou um avanço no que diz respeito à garantia de direitos básicos individuais, sociais, políticos e jurídicos aos cidadãos brasileiros, incidindo em maior participação de entidades de diferentes categorias na formulação de políticas públicas para as áreas sociais por elas representadas.

Em se tratando do campo educacional, a Carta Magna de 1988 preceitua em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, grifo nosso), atendendo uma das demandas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora ao definir a “qualificação para o trabalho” como finalidade da educação. Era preciso, então, reformular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, a partir dela, elaborar um Plano Nacional de Educação, de duração decenal, conforme objetivos descritos no Art. 214 da Constituição Federal:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a I – erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Essas metas para a formulação de uma política educacional pautada na unificação de trabalho técnico e intelectual, com a formação humanística e plural, de respeito à diversidade e compromisso de investimento de recursos para a educação, foram confirmadas pela LDBEN 9394/1996.

Assim, ocorreu a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 – 2010. Este apresentava quinze metas referentes à Educação Profissional e, apesar das raízes na concepção de direito à educação pública, gratuita e de qualidade, as recomendações mantiveram vínculos estreitos com os propósitos da política neoliberal (FRIGOTTO, 2000), ao recomendar que as instituições aumentassem a oferta de cursos profissionalizantes em articulação com as demandas do mercado de trabalho. Para isso, as unidades educacionais deveriam mobilizar as empresas locais, para identificação das habilidades técnicas requeridas pelas configurações atuais do mercado, decorrentes das transformações advindas com o avanço da tecnologia em todas as áreas de atuação profissional. A partir desse levantamento, caberia às instituições manter essa articulação no processo de execução de seus planos de cursos profissionalizantes.

É preciso mencionar que, apesar de a LDBEN dedicar o Capítulo III à Educação Profissional, a definição e princípios são apresentados de forma imprecisa, fazendo-se necessário esclarecer os sentidos pretendidos por meio de decretos, portarias e resoluções e leis complementares que regulamentam a oferta dessa modalidade de educação no país.

Para suprir essa lacuna, o Governo Federal publicou o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamentava o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN 9394/96, definindo os objetivos da educação profissional, as suas formas de articulação, seus níveis, diretrizes curriculares, formas de estruturação dos currículos para o ensino técnico que passa a ser considerado como uma modalidade de ensino com finalidades e características pedagógicas diferenciadas do ensino médio.

Começaram a ser utilizadas as palavras “habilidades” e “competências”, foram definidos os níveis da educação profissional (básico, técnico e tecnológico), a possibilidade de certificação por competências como forma de aproveitamento de saberes e feita a imposição de uma formação técnica apenas de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada. Por força de decreto, mas com poder de lei, a serviço de uma corrente e contrariando várias outras, determinaram-se várias e significativas mudanças na EPT do Brasil (AFONSO; GONZALES, 2016, p. 721).

Elaborado em meio à instauração da política neoliberal do governo FHC, o texto do Decreto nº 2.208/1997 evidencia uma tendência à flexibilidade e à educação tecnicista, logo, orienta a EPT para atender aos interesses econômicos do mercado. Em decorrência disso, reflete inconsistências entre os propósitos do sistema neoliberal e as concepções de educação humanística que perpassa a CF/1988, bem como os argumentos dos educadores progressistas e socialistas, uma vez que, “desde sua embrionária construção, o PNE 2001-2010 – apresentava concepções distintas de sociedade, trabalho, educação e formação humana, por parte dos setores envolvidos em sua formulação” (MELO; MOURA, 2017, p. 5).

As Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico foram definidas na Resolução nº 04/1999 do Conselho Nacional de Educação, no qual ampliaram-se os conceitos de competência e habilidade, recomendava-se a organização da modalidade por áreas profissionais, além de apresentar os princípios teórico-metodológicos que deveriam fundamentar as práticas pedagógicas nesse nível de ensino.

Segundo Melo e Moura (2017), a práxis educacional concebida pela CF/1988 só foi efetivada, principalmente, a partir de 2003, quando o Governo Lula assumiu a condução do país, cujo plano de governo, de caráter mais populista, apresentava maior identificação com as concepções progressistas e socialistas (MELO; MOURA, 2017). Nesse mesmo governo, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que alterou o Decreto 2208/97, recomendando o ensino técnico integrado ao ensino médio e expandindo as possibilidades de concretização dessa modalidade de educação, quais sejam: i) programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; ii) educação profissional técnica de nível médio, e, iii) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Com o objetivo de tornar lei grande parte das definições constantes no Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) e na Resolução nº 01/2005 do CNE (BRASIL, 2005), foi proposta, discutida e sancionada a Lei nº 11.741 de 16/07/2008 (BRASIL, 2008a) que alterou os artigos 37, 39, 41 e 42, revogou os parágrafos 2º e 4º do artigo 36 e o parágrafo único do artigo 41 da LDB, além de criar a seção IV-A – da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Trata-se de um marco importante para a Educação Profissional no Brasil, por dois motivos, em especial (dentre outros): pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio ter passado a constar na Seção IV-A da LDB, dentro do Capítulo II, que trata da Educação Básica e do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; e pela LDB ter de fato incorporado definições claras e objetivas para a EPT, revogando o Decreto nº 5.154/2004 que, na sua publicação, também já havia revogado o Decreto nº 2.208/1997 (AFONSO; GONZALES, 2016, p. 724).

Ressalta-se que a proposta do Decreto nº 5.154/2004 foi confirmada pela Lei nº 11.741/2008, que manteve as formas de oferta concomitante e subsequente ao ensino médio.

A nova redação à LDBEN/96 possibilitaram que o planejamento de políticas de Estado passem a ocorrer em longo prazo, além de abrir espaço para a ampliação da Rede Federal de EPT, transformando Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), criados em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892.

O programa de governo do Partido dos Trabalhadores para a educação incluía como política de educação o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com isso, evidenciou-se um crescimento significativo de IFs. De 140 escolas técnicas, criadas desde a primeira escola de Aprendizes Artífices até 2002, este número aumentou para 366 em 2010, chegando a 562, em 2014, a partir da unificação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme representação na figura 1.

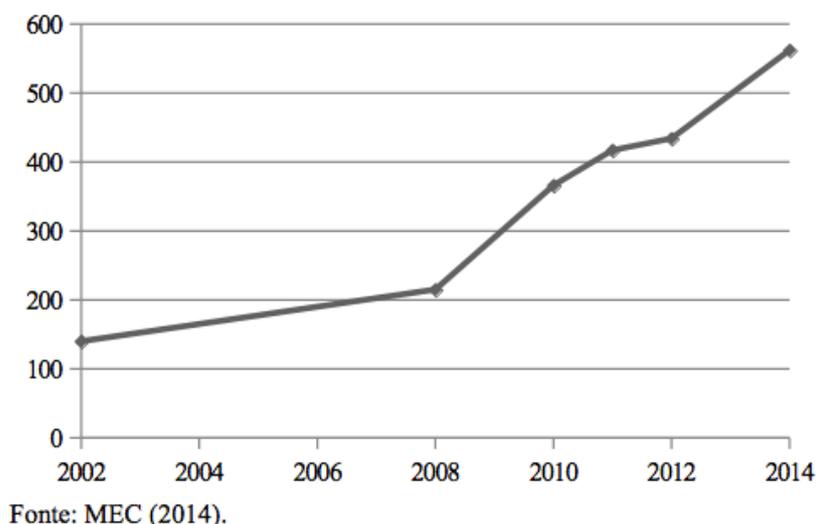


Figura 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (em número de escolas), 2002 - 2014

Com essa nova institucionalidade, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, alcançou em 2018, 618 unidades em funcionamento. No período de 2003 a 2012, registrou 86.700 matrículas na educação básica (técnico de nível médio concomitante e subsequente, ensino médio integrado e EJA integrado), além de 46.600 matrículas na educação superior (graduação e pós-graduação) (MEC, 2014).

Esses números expandiram consideravelmente em 2012, chegando a 224.900 de matrículas na educação básica, um aumento aproximado de 159,40% e 132.600 na educação superior, ou seja, 184,55%, números que indicam a concretização do projeto de expansão da rede federal.

Nota-se que com a expansão dos institutos federais, promoveu-se a interiorização da educação profissional em todo país, incidindo no aumento das perspectivas de desenvolvimento da região. Entretanto, não podemos negar que o processo de interiorização não se deu desvinculado da realidade local e isso implicou na necessidade de as unidades adequarem-se aos objetivos de produtividade do capital, ou seja, a educação profissional permaneceu atrelada aos interesses do mundo do trabalho, visando à melhoria dos processos produtivos. Por outro lado, a cobrança do mercado por qualificação de mão de obra mais preparada, impeliu o governo a desmembrar as políticas de educação profissional em diferentes programas, direcionados às populações mais vulneráveis, como mulheres e jovens.

Em relação ao PNE – 2014 – 2024, sua aprovação ocorreu em meio a conflitos políticos, principalmente em decorrência da definição da responsabilidade pela aplicação dos recursos públicos destinados a programas de EPT: se compartilhada entre a iniciativa pública e privada ou se apenas o Estado assumiria a execução dos programas.

Nessa disputa ganhou o projeto do capital e a luta histórica pela ampliação do financiamento da educação pública foi mitigada, pois a Lei do PNE permite a utilização pela iniciativa privada dos 10% do PIB no PROUNI (§ 4º do Art. 5º) e no PRONATEC [...]. (MOURA, 2014, p. 361).

A iniciativa privada conquista o direito de se manter como executora de educação profissional, perpetuando uma prática vigente desde o Brasil-Colônia.

Com relação às metas e estratégias relacionadas à oferta de educação profissional no campo, destaca-se a estratégia 3.7 do PNE que faz menção direta a essa modalidade de ensino, recomendando que as instituições fomentem “a expansão das matrículas gratuitas de

ensino médio integrado à educação profissional, observando as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014).

As análises de pesquisadores como Rodrigues (2016); Mészáros (2004), Ramos (2002), Gentili e Frigoto (2002) sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, revelam que, por mais que os discursos permeados pelos ideais dos movimentos sociais fossem voltados para a defesa de uma educação que formasse para a vida cidadã, o mercado de trabalho permaneceu definindo os rumos do ensino profissional, tanto no nível médio quanto no superior.

1.6 A Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais

Conforme mencionado acima, o Decreto nº 5.154/2004 trouxe perspectivas de mudança não apenas para as formas de oferta da Educação Profissional, sua publicação abriu espaço para a efetivação do projeto de expansão da rede federal de ensino que previa a criação dos Institutos Federais (IFs). Dessa articulação resultou a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que, a partir da união de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades, autorizava a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidas pelo Art. 1º dessa legislação como autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Já o Art. 2º preceitua que os IFs poderão oferecer educação superior, básica e profissional, constituindo-se instituições “pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008). Considerando sua natureza jurídica e pedagógica definida pela referida lei, caberá aos IFs:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

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

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;

IV - e ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à 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, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Esses objetivos implicam no compromisso de garantir o acesso de populações “com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho” (SOBRINHO, 2013, p. 7), mantendo-se, assim, a característica historicamente construída pelas entidades dedicadas à oferta de ensino profissionalizante. A diferença das configurações anteriores consiste no fato de que, além das modalidades de ensino técnico específico, desenvolvido conforme a natureza das escolas técnicas, escolas agrotécnicas, a partir da transformação em uma unidade de um IF, assumiram o compromisso com a oferta de educação profissional “em suas diferentes configurações formativas e que contempla múltiplas formações, além de investir em pesquisas que contemplem o desenvolvimento tecnológico” (SILVEIRA, 2014, p. 135), acompanhando a proposta dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CFETs).

Nesse processo de fixação da institucionalidade dos IFs, a verticalização do ensino aparece nos documentos legais como um dos princípios fundamentais da concepção de formação profissional a ser desenvolvida por suas unidades de ensino. Isso implica na definição de um projeto pedagógico que possibilite ao aluno seguir seu itinerário formativo, na própria instituição, ingressando, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos e prosseguindo os estudos até um número interminável de cursos de pós-graduação *latos senso e stricto sensu*.

Essa prerrogativa permite afirmar que a institucionalidade dos IFs comporta um vínculo estreito com as políticas de inclusão social e com o projeto educacional das biopolíticas neoliberais.

Essa característica do aprendizado ao longo da vida tem uma relação direta com a consolidação do aspecto profissionalizante da educação técnica. A partir da conjugação de vários projetos sociais e educacionais ligados aos princípios do governo neoliberal, como o imperativo da inclusão, a formação profissional de toda uma população, a educação ao longo da vida e a empregabilidade, surgiu com essa instituição de ensino que colocou todos esse princípios em prática ao mesmo tempo (SILVEIRA, 2014, P. 134).

A fim de garantir de atender às demandas das populações específicas por empregabilidade nas diferentes regiões do país, em 2018 a Rede Federal de Educação Profissional conta com 644 *campi*, distribuídos em 38 Institutos Federais. Sua organização sinaliza para oportunidades de trabalho e se apresentam sob a forma de potencialidades para melhoria da qualidade de vida dos moradores locais, conforme preconiza uma das finalidades dos IFs constante no art. 6º, item IV, da Lei 11.892/2008:

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 (BRASIL, 2008).

Torna-se importante destacar que para alcançar essa finalidade, os cursos de nível técnico ofertados pelos IFs seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99⁴, as quais recomendam

⁴ A Resolução nº 1 de 3 de fevereiro de 2005, publicada com o objetivo de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004, não traz alterações relacionadas às concepções pedagógicas e metodológicas estabelecidas nos documentos atualizados.

que as unidades de ensino realizem a oferta em consonância com as “demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999, p. 1).

As DCNEPs apresentam as categorias de trabalho, interdisciplinaridade, contextualização, dentre outros, como princípios que devem fundamentar as práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino, de modo a garantir que, pela indissociabilidade entre teoria e prática, os estudantes adquiram conhecimentos profissionais e humanísticos necessários para ocuparem uma vaga no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Recomendam que o desenvolvimento do currículo ocorra seguindo “fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” e considere “a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2012, p 2). Pelo conjunto de princípios elencados no documento base para o ensino técnico de nível médio, os cursos nessa modalidade formarão não só trabalhadores para um mercado, mas sim sujeitos autônomos, orientados por princípios éticos, estéticos, políticos e compromissados com a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2012, p 5), inferindo-se que além da dimensão técnica, a educação profissional engloba uma dimensão humana e uma dimensão política, encaminhando-se para um processo educativo centrado na condição humana.

Sobre essa orientação, questionamos até que ponto (na hipótese de isso ser possível) os interesses do cidadão coadunam-se aos do mercado e da sociedade. Isto porque, ao considerarmos a noção de pluralidade em Arendt, ser cidadão implica em ocupar um lugar no espaço público e, conseqüentemente, reconhecesse como pertencente a uma comunidade onde é agente político, ator e autor. Logo, uma educação profissional voltada para atender demandas do cidadão será pautada na ação e no discurso, na capacitação do homem para ocupar seu lugar na esfera política inerente ao exercício da cidadania.

Quando analisamos a perspectiva de que os cursos profissionalizantes também devem atender às demandas do mercado de trabalho, não há como prescindir que este é conduzido pelos interesses do capital e, conseqüentemente, de grupos hegemônicos que incentivam o consumo e regulam o espaço público, reforçando o individualismo e esvaziando o trabalho⁵ do seu sentido de ação política. Infere-se, por essa via, que as diretrizes para a educação profissional orientam que o trabalho como princípio educativo volta-se para preparar os indivíduos para a realização de um trabalho qualificado que garantirá sua sobrevivência e essa interpretação prescinde o espaço público/político, a ação/discurso, reduz o trabalho a sua dimensão produtiva. Essa perspectiva é reforçada pela presença da orientação de que essa modalidade de educação desenvolva as “competências para a laborabilidade” (BRASIL, 1999, p. 19), ou seja, o ensino irá proporcionar aos indivíduos conteúdos que os habilite a sobreviver em uma “sociedade em constante mutação” e a adotar formas flexíveis para “gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 19).

Tais formas de relação flexível, num cenário de desemprego, exclusão e terceirização da economia, considerados os dados estatísticos³, tendem mais para dimensões empobrecidas da laborabilidade, percebidas pelo senso comum como “biscates” e pela associação do êxito exclusivamente com o empenho pessoal, com o voluntarismo (BUENO, 2008, p. 7).

Por essa linha de pensamento, as DCNEP acabam permitindo a interpretação de que as escolas profissionalizantes têm o papel social de preparar os jovens para atuarem nos processos produtivos e, por isso, comprometem-se a formar um “homem fazedor de instrumentos” (ARENDRT, 2007, p. 172). Para o mercado, interessa ter disponível capital

⁵ Não há na língua portuguesa um consenso sobre a correta tradução dos termos ‘*labor*’ e ‘*work*’, por isso, usarei o termo trabalho como hiperônimo das categorias labor, fabricação e ação, sendo o significado dessas atividades humanas usadas para indicar o sentido aplicado no texto.

humano com domínio de novas linguagens, espírito competitivo, consciência ética, na perspectiva da gestão empresarial.

Percebe-se que o Parecer CNE/CEB nº 16/99 é perpassado por ambiguidades contextuais, uma vez que, ao mesmo tempo em que sua leitura sugere a defesa de transformações profundas na relação sociedade-trabalho-educação, mantém o discurso de que o objetivo da educação profissional ainda é preparar os indivíduos tecnicamente para as demandas do mercado de trabalho e para a sociedade, sendo que esta, na realidade brasileira, conduzida pelos preceitos do neoliberalismo econômico, o que dificulta e até mesmo impede as escolas de romperem com a estrutura tradicional de exploração e exclusão.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O APROVEITAMENTO DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

Neste capítulo procuramos discutir a relação entre a oferta de educação profissional no campo e Arranjos Produtivos Locais. Consideramos relevante realizar uma revisão na literatura em busca do sentido histórico e das características que definem a Educação do Campo e de que modo se deu seu reconhecimento como modalidade de educação pelo Estado, inserindo na revisão a leitura sobre as formas de organização curricular das unidades dos IFs que se localizam no campo.

2.1 Educação do Campo: acepção do Termo na Contemporaneidade

Para discutirmos a Educação do Campo como categoria analítica, faz-se necessário que antes busquemos conhecer os princípios teórico-metodológicos que norteiam sua oferta, conheçamos o processo histórico de sua inclusão como modalidade de ensino com características específicas, reconhecendo o movimento em prol da educação popular como espaço para a formação de uma agenda que resultaram na formulação de políticas educacionais direcionadas a diferentes grupos sociais, tais como: índios, ribeirinhos, pequenos agricultores, dentre outras populações marginalizadas (BRANDÃO, 2006; GADOTTI, 2012).

De acordo com Nagle (1974), as primeiras iniciativas em prol de políticas diferenciadas para o homem do campo, deu-se por meio do movimento educacional denominado ruralismo pedagógico. Suas ações foram motivadas pelo avanço do processo de industrialização cujos investimentos para o campo visavam à manutenção do universo agrário-comercial. Esse autor assim explica o movimento:

Fundamentando-se na exaltação das vantagens “naturais” da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade “natural” do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização (NAGLE, 1974, p. 26, aspas do autor).

Os adeptos do ruralismo pedagógico defendiam que a fixação do homem na área rural dependia da oferta de formação específica, voltada para a realidade do campo, necessitando, dessa forma, definir-se uma pedagogia própria, ligada ao mundo do trabalho (BEZERRA NETO, 2003). Contudo essa concepção permaneceu apenas no discurso.

Assim, em meados do século XX, no Brasil, a educação permanecia sendo um privilégio de poucos, seu sistema organizava-se de acordo com os interesses da elite e conforme a dinâmica liberal de industrialização, dentre outras políticas de modernização do país e de desenvolvimento dos núcleos urbanos. A estes eram disponibilizados serviços públicos de saúde, segurança, educação, dentre outros direitos humanos, que não eram garantidos às populações rurais, fato que contribuía para criar uma dependência do campo em relação à cidade.

Nota-se, pois, que as diferenças entre a cidade e o campo decorriam da coexistência de “Dois Brasis ou o Dualismo Estrutural” em que o meio rural, por sua estrutura atrasada em relação à proposta de modernização liberal, constituía-se “um impedimento ao desenvolvimento dos setores dinâmicos como a indústria” (SANDRONI, 1999, p. 186).

A política de modernização da agricultura da década de 1950, por exemplo, quando foram destinados incentivos para importação de meios de produção mais avançados, e a implantação de um setor industrial dedicado à produção de equipamentos e insumos para a

agricultura, na década de 1960, não reverteram o quadro acima, ao contrário, acrescentaram outros problemas sociais, pois, devido aos altos custos imputados nos produtos (TEIXEIRA, 2005), os agricultores endividaram-se, reduziram a contratação de mão de obra, resultando na expansão do êxodo rural.

A política educacional desse período não reconhecia a identidade cultural do homem do campo, tampouco desenvolvia uma pedagogia que respeitasse a experiência, hábitos e características próprias dos camponeses⁶, acentuando-se, dessa feita, o abandono das suas raízes e o êxodo rural para os centros urbanos (BRANDÃO, 2006).

Para atender as necessidades da economia em curso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4024/1961 sugeria alternativas pontuais e fragmentas para a educação no meio rural, tais como o disposto em seu Título III, Art. 32: “os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades” (BRASIL, 1961). Essa mesma lei recomendava a formação de técnicos para a indústria, agricultura e comércio, evidenciando que o sistema educacional daquela época deveria servir aos interesses da política liberal.

Apesar dos argumentos dos adeptos do ruralismo pedagógico, a proposta de educação para o homem do campo permanecia sendo pautada em preconceitos, vista como formação inferior em relação à educação dada ao homem urbano. Nesse sentido, não se tem uma política de educação em sentido amplo, mas sim políticas de ensino desenvolvidas dissociadas da prática dos trabalhadores do campo, reforçando o dualismo homem do campo versus homem da cidade, em que os primeiros são considerados inferiores, e os segundos, detentores do conhecimento. Por essa via, o currículo da escola do campo acabava primando pela assimilação da cultura do outro, descontextualizada do seu ambiente (BRANDÃO, 2006; CALDART, 2007, 2012).

Posteriormente, com a política coercitiva do Governo Militar (1964-1985), a escola cumpriu ainda mais seu papel como aparelho ideológico⁷ do Estado e, dessa feita, foi instrumentalizada para ser espaço de reprodução da ideologia e inculcação dos interesses da classe dominante. Assim, no período da Ditadura Militar, a escola brasileira incluiu no currículo “regras do bom comportamento, [...] da moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1974, p. 57).

Na tentativa de rever essa postura colonial e ofertar uma educação contextualizada, que promovesse acesso aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir das pessoas do campo, que fosse pautada em princípios que formassem sujeitos capazes de refletir sobre sua condição humana e, assim, reagissem às imposições dos grupos dominantes, defendendo suas territorialidades e identidades sociais (GADOTTI, 2012; FREIRE, 1994), os trabalhadores rurais passaram a organizar escolas em seus acampamentos com uma pedagogia anti-hegemônica.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer

⁶ Camponeses entendidos aqui no sentido adotado por Caldart (2004): “diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas”.

⁷ Althusser (1974, p. 42) considera como Aparelhos Ideológicos de Estado “certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”.

política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, p. 2-3).

Além de contribuir para a formação de uma consciência sobre a necessidade de se promover a redemocratização no país, o Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), dentre outras iniciativas populares de organização da educação do campo, desenvolveram o embrião para uma educação que entenda o trabalho como ação, a escola como espaço público e a aula como possibilidade de ação e discurso, logo um ato político.

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

As ações dos grupos engajados na mobilização pelo reconhecimento da Educação do Campo amparavam-se nos direitos dos trabalhadores do campo de terem uma educação intercultural, interdisciplinar e organizada, administrativa e pedagogicamente, de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade.

Essa concepção foi consolidada na Constituição Federal de 1988 em que o Estado assume ofertar educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Esse compromisso é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 que “determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região” (CALDART, 2009, p. 38). Nos governos das últimas duas décadas, o sistema nacional de educação tem executado políticas direcionadas a essa modalidade de educação, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerando-a como:

[...] toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (BAPTISTA, 2003, p. 30).

Acrescenta-se que esse conceito coaduna-se ao elaborado a partir dos debates promovidos pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Naquele momento lutava-se pela ruptura com os parâmetros da educação rural, considerada inadequada para a realidade do campo, por servir “como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240); e colocava-se em discussão se a expressão “educação básica do campo” abarcaria os sentidos postulados pelos movimentos sociais ao reivindicarem políticas educacionais que compreendessem as diversas realidades do mundo rural. A presença do termo “básica” desobrigaria o governo de oportunizar a verticalização do ensino ao homem do campo, eliminaria da agenda de discussões de políticas educacionais proposta de ensino superior. Por isso, a Conferência concluiu pela denominação “Educação do Campo” que englobaria todos os sujeitos que vivem em área rural.

[...] quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Considerando-se essa delimitação, são escolas do campo aquelas localizadas em distritos cuja atividade produtiva principal seja o extrativismo animal ou vegetal. O trabalho pedagógico nessas unidades, ao menos teoricamente, podem “incorporar a pedagogia da terra à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244), incluindo no currículo práticas de valorização da memória coletiva e da cultura camponesa.

Pelo exposto, nota-se que a expressão Educação do Campo é utilizada para referir-se a uma modalidade de educação, ao conjunto de políticas públicas elaboradas para atender as especificidades requeridas para a formação dos trabalhadores do campo; como “projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações” (CALDART, 2004); como postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, que valoriza o homem do campo como sujeito histórico e que respeita sua identidade cultural, dentre outras acepções. Devido a essa multiplicidade de sentidos, Caldart explica que a expressão Educação do Campo é um conceito em construção:

[...] sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

Assim como a definição do conceito de Educação do Campo encontra-se em construção, as propostas de organização do espaço escolar e das metodologias de ensino também são pautas nas discussões sobre uma pedagogia que garanta um processo de ensino e de aprendizagem em consonância com o ponto de vista e realidade dos trabalhadores do campo e os princípios delineados na trajetória das lutas de suas organizações.

Para discutir essa temática, apresentamos na subseção seguinte algumas das perspectivas pedagógicas recomendadas pelo sistema educacional para a execução do currículo em escolas do campo.

2.2 Processo de reconhecimento da Educação do Campo

A educação do campo no Brasil sempre foi renegada desde a criação da primeira Lei Geral de Educação, em 1824, deixando de prever uma política que resultasse na elaboração de um plano educacional que valorizasse os povos que vivem no meio rural. O abandono por parte do Estado para com essa parte da população brasileira prolongou-se durante décadas e a cada nova lei criada e divulgada como forma de fortalecimento da educação no Brasil não se definiam políticas condizentes com a forma e o modo de vida do homem do campo.

A Constituição Federal de 1934 destinou recursos para atender a educação rural, mas para que eles chegassem ao seu destino fazia-se necessário a implementação de políticas

públicas para o cumprimento dessa determinação, o que não chegou a ocorrer, devido ao Golpe de Estado.

Em relação à Constituição Federal de 1937, determinava que as políticas para a educação vincular-se-iam ao mundo do trabalho; obrigava sindicatos e empresas privadas, incluindo as rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas em que estivessem instaladas. O ensino era destinado aos filhos dos filiados, aos próprios filiados e funcionários, sendo que caberia ao Estado disponibilizar recursos para o cumprimento desta lei. Contudo, não chegou a ser regulamentada e, conseqüentemente, as políticas de educação nela previstas não se concretizaram.

Já a Constituição Federal de 1946 vinculou recursos para as despesas com a educação primária, mas mesmo tendo incrementado o ensino na zona rural, transferiu às empresas privadas, incluindo as agrícolas, a responsabilidade por esse custeio. Dessa forma, a obrigatoriedade de oferta de aprendizagem para o trabalho ficou sob a responsabilidade das empresas, mas as de natureza agrícola ficaram desobrigadas dessa prática.

As políticas, os projetos e/ou as ações voltadas para a educação do campo visavam à permanência e manutenção do homem no campo. Ou seja, para evitar a migração do campo para as zonas urbanas negava-se às populações ribeirinhas, indígenas, pequenos agricultores e quilombolas, por exemplo, acesso a uma educação que valorizasse a pluralidade do campo, que desenvolvesse um currículo pautado nos saberes locais. Em suma:

a educação rural era limitada e condicionada às necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano-industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910/1920 das populações rurais para as cidades. (PIRES, 2012, p. 81-82)

Por essa perspectiva, nota-se que a educação do campo não visava à formação de um cidadão crítico e consciente, mas sim, uma formação capaz de suprir a necessidade dos latifundiários e do Estado. As práticas educacionais eram importadas, desvinculadas da realidade brasileira, as escolas do campo seguiam o mesmo currículo desenvolvido em escolas do contexto urbano. Não se discutia no âmbito governamental propostas para educação do campo, os debates sobre a temática eram promovidos pelo movimento da educação popular (universidades, movimentos religiosos, partidos de esquerda), que reivindicavam a criação de propostas pedagógicas que atendessem as diversidades nacionais.

Destaca-se a participação do movimento denominado Ligas Camponesas, formado por homens do campo com o objetivo de reivindicar a efetivação de uma reforma agrária no Brasil. Os camponeses almejavam ter um pedaço de terra para produzir e viver com suas famílias, com atuação de destaque no período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960. “A necessidade de se promover a reforma agrária era visível, haja visto que a pobreza que se alastrava e produzia efeitos negativos ao país estava no campo, além disso, a maior parcela da população do país, pobre, estava no campo, sem acesso a educação e bens industrializados”. (PINTO, 2008).

De acordo com esse autor, a primeira liga foi criada em 1955, no Engenho Galileia, localizado em Pernambuco, sob a coordenação do advogado e deputado Francisco Julião. O movimento cresceu, expandindo-se por vários municípios pernambucanos, chegando, inclusive a estabelecer núcleos em outros estados do Nordeste.

No início da década de 1960, as Ligas Camponesas haviam ganhado projeção nacional. Seus participantes eram, em sua maioria, trabalhadores rurais que viviam em áreas de terras arrendadas ou em forma de parcerias. Todavia, apesar de ter mobilizado milhares de trabalhadores rurais, o movimento não conseguiu ter a agenda da reforma agrária como política pública. Ao contrário, em 13 de março de 1964, João Goulart efetuou a desapropriação de terras localizadas às margens de rodovias, ferrovias e obras públicas.

Durante a década de 1960, registra-se o crescimento do êxodo rural, os centros urbanos passaram a enfrentar problemas de habitação e aumento da pobreza, era preciso conter a migração e uma das alternativas propostas foi o investimento na educação do campo. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961) incluía dentre seus dispositivos a oferta de educação para as áreas rurais. Preocupação que permaneceu presente na reformulação das bases da educação nacional, publicadas na Lei nº 5.692 de 1971, que teve como função central recomendar a formação para o mercado de trabalho, inclusive nas áreas rurais, entendendo-se que a formação do homem do campo o qualificaria para atender os serviços da produção agrícola, a formação geral do indivíduo continuava sobreposta aos interesses do mercado de trabalho.

Como exemplo das conquistas iniciais desse movimento, na década de 1950, foram criadas várias superintendências e institutos; das ações educativas executadas por essas iniciativas, em 1963, foi implementado o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Rural (PIPMOA).

Com a implantação do governo militar, em 1964, organizações como as Ligas camponesas sofreram repressão política e policial. Mesmo com alguns grupos desfeitos, a permanência da articulação política do movimento garantiu a criação, em 1973, da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), cuja função consistia em prestar assistência pedagógica e financeira a todos os estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola.

Com o processo de redemocratização do país, aumentaram os projetos desenvolvidos no âmbito da educação do campo, apesar de manterem como objetivo principal a formação de mão de obra agrícola. Destaca-se que, em 1980, o MEC lançou o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, resultando assim na criação de vários programas, dentre os quais podemos citar: o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturas para o meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE).

Como reflexo da redemocratização, o ano de 1988 foi marcado pelo amplo movimento social que visava à garantia dos direitos sociais e políticos de todos os brasileiros, inclusive o acesso à educação escolar, entendido como uma premissa básica da democracia. Era preciso o Estado reconhecer sua omissão no reconhecimento das diversidades culturais, a ineficiência do sistema educacional em respeitar as especificidades locais, ao mesmo tempo em que garantisse acesso aos conhecimentos escolares. As reivindicações defendiam a inclusão da educação escolar do campo como segmento específico, prenhe de implicações específicas e pedagógicas próprias. A partir dos debates ocorridos nesse período histórico, a Constituição Federal de 1988 “ampliou as obrigações do Estado no setor educacional, ao incorporar propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos organizados da sociedade civil” (PIRES, 2012, p. 7), conforme disposto em seu art. 205, *in verbis*: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com esse artigo, a Constituição de 1988, estabeleceu o compromisso de promover políticas de educação respeitando as especificidades regionais e culturais das populações. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 cumpriu essa prerrogativa constitucional e, dentre outras diretrizes, determinou que os sistemas de educação adotassem calendários escolares coerentes com as particularidades da vida rural e de cada região.

Dando continuidade à implantação de instituições e programas que visavam ao fortalecimento da educação do campo, em 1998, o governo federal instituiu o Programa

Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), atualmente Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), este programa conta com parcerias de instituições de nível superior e movimentos sociais do campo e tem como objetivo promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em áreas rurais e formação de professores para atender as escolas localizadas em assentamentos.

Em 1999, no âmbito do MDA foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural sustentável para Agricultura Familiar (CONDRAF) e, em 2003, no MEC, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e estes tem, entre outros, o objetivo de institucionalizar, disseminar e enraizar as políticas públicas para a Educação do Campo.

Ainda como medida para cumprir o disposto na legislação, em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na qual a Coordenação Geral de Educação do Campo responsabiliza-se pelo atendimento de demandas das populações do campo, a partir do reconhecimento de necessidades e singularidades dos povos de cada região.

Entender as reformas educacionais para o campo implica no reconhecimento de que as diretrizes estabelecidas nesse processo seguiram fundamentos de uma política voltada para o crescimento e sustentação econômica do país, sendo esta concepção que guiará a organização do espaço escolar e do currículo nas escolas do campo.

Dentre as ações governamentais que refletem as escolhas do sistema educacional, pode-se destacar o Programa Escola Ativa, em 1997, sob a gestão do Governo de Fernando Henrique Cardoso. O objetivo desse programa era capacitar os professores do campo, de escolas de Ensino Fundamental Menor, para trabalharem em classes multisseriadas, forma de organização do espaço escolar em que um único professor desenvolve o processo de ensino e aprendizagem para alunos de diferentes idades, níveis (ano/série) em uma mesma sala de aula. Essa prática pode ser considerada uma herança do período histórico do Brasil Colônia, mais precisamente dos anos pós 1759, quando, devido à expulsão dos Jesuítas, professoras leigas e ambulantes assumiram a educação escolar dos filhos de proprietários de terras e dos filhos de seus trabalhadores. Assim, reuniam um grupo de alunos com as características mencionadas acima e dedicavam-se a aplicar a cada grupo ou aluno atividades correspondentes ao nível de escolarização em que se encontrava.

De acordo com Ribeiro (2011) a relação dessa proposta com o neoliberalismo estende-se da origem do financiamento, efetuado por agências multilaterais, até as questões de ordem pedagógica, que trazem a perspectiva do aprender a aprender para o ensino nas escolas do campo. Esse vínculo faz com essa política de governo contraponha-se aos princípios fundadores da Educação do Campo como projeto forjado na luta dos movimentos de trabalhadores camponeses, com uma pedagogia dialética, dialógica, que valoriza e respeita sua identidade cultural, conforme discutiremos adiante. Sobre a perspectiva do aprender a aprender a que se refere Ribeiro (2011) corresponde a um dos princípios da Pedagogia da Competência, formulada em um momento de instabilidade no mundo do trabalho, marcado pela “eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões” (RAMOS, 2012, p. 535). Para compreendermos as dimensões dessas pedagogias para a educação do/no campo, dedicamos a sessão seguinte para a apresentação de seus fundamentos.

2.3 A Presença dos Institutos Federais no Campo

Conforme já mencionamos, a criação dos IFs ocorreu em meio a um cenário de ampliação das políticas de combate à desigualdades, constituindo-se em espaços de acesso à educação profissional e tecnológica para as populações mais vulneráveis. O art. 6º da Lei nº

11.892/2008 evidencia essa perspectiva ao apontar como uma de suas finalidades a formação e qualificação de profissionais, considerando a atuação profissional dos sujeitos e as vagas existentes no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, recomenda que a oferta de cursos dessas instituições foque-se não só na oportunidade de formação para os trabalhadores, mas também na promoção do desenvolvimento econômico local, regional e nacional.

Com esse artigo e, talvez em função da participação das escolas agrotécnicas na composição dos IFs, a Lei não traz recomendações específicas para a oferta de cursos nas unidades localizadas no campo.

A legislação concernente à educação profissional defende iniciativas pedagógicas que tragam transformações profundas na relação sociedade-trabalho-educação, mas também recomenda que a preparação técnica do indivíduo deve atender aos interesses do mundo do trabalho. Além disso, recomenda que as unidades de ensino estejam em articulação permanente com as empresas locais, para identificar necessidades de reformulação no currículos dos cursos ofertados em consonância com as transformações técnicas na área de conhecimento em se inserem os cursos ofertados.

Além de seguirem essas recomendações, os campi dos IFs localizados em áreas rurais procuram orientar-se pela Resolução nº 2/CNE/CEB/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu Art. 1º esclarece que:

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. (BRASIL, 2008a)

No mesmo artigo, parágrafo 1º, determina que os objetivos da Educação do Campo serão norteados pela e para a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, em todos os níveis da Educação Básica.

Ademais a oferta de Educação do Campo seguirá as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que em seu Art. 35, preconiza que os entes federados e as unidades de ensino irão respeitar as peculiaridades da vida no campo e de cada região na organização de seus projetos pedagógicos, observando três aspectos essenciais:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2008b)

Nota-se que os preceitos da educação do campo priorizam os conhecimentos profissionais e humanísticos necessários para a melhoria da qualidade de vida do homem do campo. Para tanto, a criação de unidades de ensino em áreas rurais serão construídas com a participação dos diferentes segmentos sociais instalados na região, de modo que os cursos ofertados atendam as prerrogativas acima descritas.

Considerando que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia orienta a elaboração de Planos de Curso com destaque para as competências e habilidades a serem trabalhadas na formação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino, procuramos conhecer os fundamentos da Pedagogia das Competências, assim como da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia Dialógica, a fim de reconhecermos em que medida se apresentam

nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Amajari, objeto de estudo desta pesquisa.

2.4 Princípios Metodológicos da Educação Profissional e do Campo

Nesta seção apresentamos os fundamentos das principais tendências pedagógicas aplicadas à educação no campo no âmbito da rede federal de educação profissional.

2.4.1 Pedagogia das Competências

A pedagogia das competências, apesar de possuir várias definições, trata de conjunto de atividades produtivas ou criadas que o sujeito exerce para atingir um determinado fim. No geral, o que essa pedagogia defende é que os conteúdos escolares tornam-se secundários se não auxiliarem o indivíduo na sua vida cotidiana, ou seja, os indivíduos necessitam de conhecimentos para solucionar problemas que surjam em sua prática diária.

Nesse sentido, o papel da escola seria trabalhar conteúdos que os auxiliem a resolver esses problemas, entendendo-se competência como: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Para esse teórico, o objetivo é prover o cidadão de hábitos flexíveis e de habilidades que os permita adaptar-se às condições do cotidiano, inclusive àquelas impostas pelo mercado de trabalho, atribuindo aos profissionais do ensino “uma parcela expressiva da responsabilidade de realização de tais transações, e para tanto suas competências devem estar alinhadas com as demandas da sociedade moderna” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Segundo esse autor, a qualquer momento o indivíduo pode deparar-se com problema. E, para solucioná-lo, independente da natureza, necessitará mobilizar algum tipo de conhecimento, alguns mais complexos e outros mais simples. Explica que os saberes usados na resolução de problemas do cotidiano ou no mundo do trabalho nem sempre são oriundos da vivência escolar. Contudo, sua tese pauta-se no pressuposto de que quanto mais conhecimentos e habilidades adquiridas, mais chances os indivíduos terão de resolver problemas de maior complexidade. Em suas palavras: “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Além disso, o autor explica que a competência não parte somente da obtenção de conhecimentos amplos em uma determinada área, ou da memorização de seus conteúdos, mas sim vai muito além, haja vista que envolve representações da realidade.

De acordo com essa linha argumentativa, competência e conhecimento não são sinônimos, mas fenômenos que se complementam mutuamente. Perrenoud defende que:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, tem tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas ao mesmo tempo redundantes e estruturantes treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva”(PERRENOUD, 1999, p. 10)

Nesta perspectiva, podemos afirmar que as competências são construídas. Em outros termos, o indivíduo aprende a identificar e encontrar conhecimentos que possam ajudá-lo na resolução de problemas. Porém, a aquisição de competências não se constitui em algo natural, posto que “só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos (...)” (PERRENOUD, 1999, p. 23). Entende-se, dessa forma, que a competência está baseada num aprendizado em que o conhecimento é usado com sabedoria para atingir determinados objetivos. Conforme Perrenoud, a competência é baseada em esquemas, que podem ser complexos ou mais simples.

Os esquemas complexos podem ser montagens de esquemas mais simples, e assim por diante, num sistema de bonecas russas. Para chegar à tamanha automatização de funcionamentos cognitivos, é preciso uma fortíssima redundância de situações semelhantes (PERRENOUD, 1999, p. 25).

A competência vai além dos conhecimentos por ser construídas a partir de um conjunto de disposições e esquemas que lhes permitem mobilizar os conhecimentos apreendidos conforme a situação e com discernimento. Assim, determinadas competências/conhecimentos são exigidos do indivíduo, seja para sua inserção na escola, no mundo do trabalho ou no meio em que vive. E, segundo Perrenoud:

O mundo do trabalho aprimorou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (PERRENOUD, 1999, p.12)

A Educação Profissional, por exemplo, atribui grande importância à construção de competências no processo de qualificação, atribuindo sua aprendizagem como condição para a inserção do profissional no mercado de trabalho. Isso implica reconhecer que a permanência no mundo do trabalho possui estreita relação com o desenvolvimento da habilidade de perceber as constantes mudanças na área e do indivíduo para acompanhar a evolução do mundo do trabalho, deve ser capaz de seguir normas e padrões exigidos pela empresa de modo a não ser excluídos da mesma.

Por essa perspectiva, entendem-se as razões dos documentos legais recomendarem articulação permanente das instituições de ensino profissionalizante com o mundo do trabalho. A qualidade do ensino fica atrelada à capacidade do currículo de acompanhar as transformações técnicas e, dessa forma, preparar o indivíduo munindo-o de conhecimentos que lhe façam desenvolver a competência necessária para enfrentar o mercado de trabalho e a vida. Afinal, “a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e uma criatividade crescente dos seres humanos, no trabalho e na cidade.” (PERRENOUD, 1999, p. 15). E atribui à escola a função pedagógica de “desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e as mudanças. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação.” (PERRENOUD, 1999, p.15)

Notamos, portanto, que a formação de competência não está centrada simplesmente e adquirir conhecimento e/ou guardar para se e se autodeclarar competente, mas no uso desse conhecimento para solucionar problemas no meio em que vive e em diversas situações postas no decorrer da vida.

a competência não se forma com a assimilação de conhecimentos, às vezes, suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. É na possibilidade de

relacionar, pertinentemente, os conhecimentos anteriores e os problemas que se reconhece uma competência. (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Isso implica dizer que o indivíduo deve ser capaz de usar os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação para melhor ser inserido no mercado de trabalho e estar acima de tudo em constante processo de mudança, acompanhar as transformações do mundo do trabalho, afinal, o profissional para se firmar nas mais diversas áreas precisa ser proativo.

Amparando-se no desenvolvimento de competências como caminho para garantir ao trabalhador a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos no trabalho, como o próprio nome indica, a Pedagogia das Competências visa preparar os indivíduos para se readaptarem no mundo do trabalho, ocupando diferentes espaços dentro de uma mesma empresa ou em empresas diferentes, bem como para ser autônomo no ramo de negócios de sua formação ou mesmo para assumir um subemprego ou o não trabalho (MARTINS; NEVES, 2012, p. 539). Nesse processo, os conteúdos artísticos, filosóficos, científicos, os saberes tradicionais tornam-se secundários frente à relevância que as habilidades profissionais passam a assumir na preparação dos sujeitos, fazendo com que a compreensão crítica do mundo deixe de figurar como suporte na formação do trabalhador e o objetivo primeiro da educação volta a ser a preparação para o mercado de trabalho.

Ao aprofundarmos a leitura sobre essa pedagogia, podemos perceber que sua base também foi construída para atender aos interesses do neoliberalismo, contribuindo, novamente, para a negação do projeto democrático-popular de uma pedagogia dialógica, prevalecendo a pedagogia do capital, hegemônica.

A Pedagogia do Capital defende a “possibilidade da coexistência do *mercado* com a *justiça social*, conquistada a partir da *concertação social*, ou seja, a partir da participação de “todos os indivíduos” na resolução harmônica de conflitos de interesse pessoal ou grupista” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 543, grifos dos autores). A fim de atender essa perspectiva, os documentos legais recomendam diretrizes que conduzem a escola para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com “caráter pragmático, o que significa reduzir o ensino em boa parte ao treinamento de habilidades cognitivas referenciadas nas ‘competências’” (IBIDEM, p. 546).

Outro aspecto que relevante na elaboração das políticas de educação para o campo é o esforço dos elaboradores em estabelecer vínculos entre as diretrizes recomendadas e os princípios defendidos pelos movimentos de trabalhadores do campo. Exemplo disso encontra-se na orientação de que as escolas podem seguir os preceitos da Pedagogia da Alternância para a organização do espaço e do currículo escolar. Essa recomendação tem como base a experiência desenvolvida em diferentes estados brasileiros por movimentos sociais ligados a questão agrária.

2.4.2 Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância surgiu no período entre guerras, em 1935, como Casas Familiares Rurais (CRFs), em uma comunidade do Sudoeste da França, por iniciativa de camponeses “que demandavam educação diferenciada para seus filhos; e no pós-guerra, nos anos de 1960-1962, na Itália, [como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)], através de entidades católicas articuladas aos poderes públicos”. (RIBEIRO, 2008, p. 133).

Os pioneiros da ideia propunham uma escola em que seus filhos não rejeitassem os costumes e que atendesse suas necessidades. Para tanto, o currículo deveria ser composto por conhecimentos escolares e os tradicionais da vida no campo. O sucesso da experiência fez com que a proposta se expandisse pela França, surgindo os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, reconhecidos pelo Governo Francês, em 1960.

No Brasil, reconhecesse a contribuição dos movimentos sociais para a consolidação de políticas de educação do campo, tendo em vista que foi a partir das mobilizações e debates promovidos pelas iniciativas populares que o Estado passou a ter uma atenção maior para educação para o povo que vivia do campo, criando programas específicos para atender às demandas dessa parcela da população brasileira. Todavia, apesar da formulação de políticas de educação para o campo, o currículo reproduzia o modelo oferecido nas áreas urbanas, ou seja, os conteúdos não tinham significado para essa clientela.

Seguindo a experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), concebidos na França, e em virtude da crise econômica e social por que passavam os agricultores do sul do Espírito Santo, formou-se, em 1960, no município de Anchieta - ES, o movimento Escola Família Agrícola de Olivânia (EFA) que assumiu a educação escolar com uma dinâmica diferente da praticada pelo sistema. A proposta ali desenvolvida primava por um ensino em que se evidenciasse a relação entre trabalho e educação, e organizando a escola de modo que se alternavam tempos/espacos de escola com tempos/espacos de trabalho na agricultura, pesca e pecuária (RIBEIRO, 2008). Assim, no processo de implantação, a proposta foi que os alunos permanecessem duas semanas na sede da escola, em sistema de internato e outras duas semanas na comunidade onde viviam.

A Pedagogia da alternância consiste, pois, numa metodologia de organização do ensino que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo do tempo e espacos distintos, tendo como objetivo formação profissional de modo a atender as especificidades da Educação para o meio rural. Segundo Batistela, a Pedagogia da Alternância é entendida como sendo “alternância de tempos de estudo e de períodos de trabalho” (BATISTELA, 1997, p. 46).

Essa proposta educacional respeita as peculiaridades regionais, valoriza o modo de vida do homem do campo, seus costumes e valores, além disso, os conteúdos trabalhados são dinâmicos e atrativos de forma a despertar o interesse do aluno. E nesse contexto, o docente utiliza os recursos didáticos de forma participativa e motivadora, de maneira a promover a construção de novos conhecimentos. Essa proposta educativa procura relacionar o processo de educação com seu público alvo, conciliando o trabalho com a educação, valorizando o conhecimento do aluno numa interação entre a escola-família-comunidade, utilizando a interdisciplinariedade e os temas geradores no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos ser importante mencionar aqui que o autor Wanderley da Silva enfatiza que “... sustentar e evidenciar a importância de práticas interdisciplinares não implica substituir as disciplinas escolares por qualquer outro rearranjo.”(SILVA, 2014, p. 60).

O autor sugere ainda que “as práticas interdisciplinares devam fazer parte do planejamento dos professores e da própria unidade escolar...”(SILVA, 2014, p. 60), além disso, é necessário que as práticas vivenciadas no cotidiano deva ser considerada no processo de ensino e que as várias áreas do conhecimento sejam inter relacionadas entre si, promovendo assim uma formação integral do sujeito.

Para os idealizadores da Pedagogia da Alternância, sua vantagem em relação aos outras propostas para a educação do campo encontra-se no fato de que “é por meio da alternância que a sabedoria prática e a teoria se juntam. Ajuda a aprofundar as coisas no dia a dia da família, comunidade e mundo em geral. Ajuda a valorizar o trabalho do agricultor como forma de valorizar a cultura camponesa” (ZAMBERLAN, 1995, p. 11).

As escolas que adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância garantem a formação do jovem do campo de modo que não haja a necessidade dele se desvincular da comunidade. Assim, não corre o risco de perder o vínculo com a família, sua comunidade ou com o seu trabalho. Além disso, possibilita a aquisição de conhecimento em ambientes diferenciados, confronta os saberes científicos com os saberes do cotidiano.

Podemos entender também que a alternância é um método dinâmico e complexo. Isso implica a necessidade de o corpo docente entender e estar preparado para promover a integração de saberes em tempos e espaços diferentes, para além da sala de aula, a partir de uma problematização. Sobre isso, Queiroz afirma que:

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação. E para isso se faz necessário uma pedagogia do saber partilhado que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras. (QUEIROZ, 2004, p. 103).

Reforçando os princípios dessa concepção de educação e com base no Artigo 28 da LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica recomendam que as escolas do campo contemplem em suas propostas pedagógicas a diversidade do campo em todos os seus aspectos, organizando o trabalho pedagógico em consonância com a realidade local e com metodologias adequadas a essa categoria de educação, indicando a Pedagogia da Alternância como adequada para esse fim, explicando sua aplicabilidade nos seguintes termos:

Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/ situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e formação do estudante. É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares (BRASIL, 2013, p. 53).

Percebe-se que o documento insere na discussão sobre a metodologia pertinente à educação do campo as concepções de “competências” e “habilidades profissionais”, o que pode induzir as escolas a adotarem as “práticas dominantes existentes na educação oficial” (NASCIMENTO, 2005, p. 242), a reproduzirem vícios desta, e a organizarem o trabalho pedagógico com vistas à formação para o mercado de trabalho, permanecendo ligadas a demandas advindas do sistema político e econômico do Estado.

Independente da intenção no uso dos termos espera-se que o processo de ensino ocorra pautando-se no respeito às experiências concretas dos estudantes e na identidade cultural da comunidade. Espera-se que a pedagogia adotada na escola do campo assegure:

[...] a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. (SANTOS, 2012, p. 634).

Dessa forma, retoma-se o conceito de Educação do Campo como prática social cuja finalidade não se resume na oferta de educação “para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 263).

Por essa perspectiva, além das duas abordagens apresentadas, as unidades dos IFs localizadas no campo possuem a perspectiva de adotarem os princípios da Pedagogia Libertadora, conforme ensinamentos de Paulo Freire, os quais expomos a seguir.

2.4.3 Pedagogia Dialógica: caminho para autonomia e emancipação

Entende-se que a educação libertadora proposta pela teoria freiriana caracteriza-se como uma reunião de experiências em que se oferece a oportunidade de os educandos aguçarem sua capacidade de criar e recriar seus próprios conceitos de vida e de mundo, favorecendo assim a participação na construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Para Freire (2007) a educação libertadora é aquela que propicia aos sujeitos a oportunidade de transformação de seus pensamentos e de sua realidade, primando pela integração do ser humano ao meio social.

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2002, p. 77).

Para tanto, o educador pode, constantemente, investir em novos métodos, valorizando a curiosidade dos educandos e suas próprias aprendizagens, condenando a rigidez que se volta aos interesses capitalistas e neoliberais, não permitindo que a escola se transforme definitivamente em aparelho ideológico do Estado, deixando os menos favorecidos à margem do processo de conhecimento e socialização.

Gadotti (1999) explica que a teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire vincula-se a quatro instituições: i) ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa, princípio em que argumenta que educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo; ii) defesa da educação como ato dialógico, demonstrando que o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro e com o mundo; iii) a noção de ciência aberta às necessidades populares, destacando sua interligação aos conceitos de trabalho, emprego, pobreza, fome, doença, dentre outras categorias; iv) o planejamento comunitário, participativo, na gestão democrática, na pesquisa participante.

Destaca-se que essa matriz teórica tem como princípio fundante a dialogicidade, “ou seja, a busca da relação do eu com o outro e com o mundo” (SILVA, 2010).

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2002, 91).

Segundo essa lógica, a prática educativa é considerada como um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, não no sentido de transmitir saberes, mas de dar significados a eles. Isso implica dizer que ser professor é ser pesquisador, sabendo-se que “o hábito da pesquisa traz ao professor e ao aluno conhecimentos que poderão ser de grande ajuda em sua vida acadêmica e escolar. O aluno que pesquisa se interessa pelo meio e pode transformá-lo” (FREIRE, 1997, p. 29) e a educação se concretiza “como prática da liberdade, [...] ato de conhecimento, [e como] aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1996, p.25).

Por essa linha de pensamento, “a Pedagogia Dialógica centra-se [...] numa relação dialética entre aprender e ensinar, com a precedência e a predominância do primeiro” (ROMÃO, 2007, p. 115), sendo que se torna imprescindível que todos tenham direito à voz e a ser ouvido, fazendo com que o diálogo entre os atores sociais envolvidos no processo educativo seja o fio condutor para a reflexão, criticidade e reformulação de ações, de modo que, nesse movimento de interação, os sujeitos eduquem-se mutuamente.

Percebe-se que o conceito de diálogo é ampliado ao acrescentar-lhe um sentido político, apresentar-lhe como uma exigência existencial e caracterizá-lo usando as categorias: colaboração, união, organização e síntese cultural (FREIRE, 2002). A teoria de Freire revela seu modo dialético de pensar a educação e o mundo (GADOTTI, 2004; ROMÃO, 2007). Seus argumentos encaminham-se para a ideia de que “teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador” (GADOTTI, 2004, p. 67). Isso implica reconhecer que uma educação dialógica estabelece seus pilares na realidade do educando, sendo este reconhecido como sujeito social cuja experiência de vida garante-lhe ser detentor de um saber.

Segundo a concepção freiriana, o foco do processo educativo recai sobre o discente, na construção do seu conhecimento, uma vez que na Pedagogia Dialógica “não há educação enquanto ação puramente docente, mas apenas quando se dá a iniciativa do discente. Sua pedagogia só se constitui como tal na medida em que o educando se torna sujeito e centro do processo” (ROMÃO, 2007, p.115). Esse autor afirma, ainda, que na concepção freiriana as pessoas não são totalmente ignorantes em tudo, nem conhecedoras de tudo, todos tem algo a aprender e algo a ensinar.

É nessa perspectiva que se torna indispensável à valorização das pessoas que vivem no campo, haja vista que ao longo da história têm sido relegadas a uma educação hegemônica, reprodutora dos interesses dos grupos de poder, com práticas que negam a sua cultura e as categorizam como inferiores em relação às pessoas que vivem na cidade.

Por isso, o educador do campo precisa compreender os saberes produzidos no contexto social, econômico, cultural de seus educandos, de modo que possa desenvolver uma práxis voltada para uma formação mais consciente e crítica.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 49).

Supõe-se que, por meio da conscientização da ação dialógica, o homem se descobrirá na sua própria história e a partir daí a redefinirá, tornando possível a transformação de sua realidade socioeconômica e cultural, adotando práticas de resistência às desigualdades.

Pelo exposto, optar por uma pedagogia dialógica é defender também uma pedagogia da autonomia, é reconhecer que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996, p. 09). Diz respeito ter como princípios educativos a formação ética, a reflexão crítica, o dialogismo com a realidade local. Isso porque, em suas palavras:

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos [...] É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 10).

Oferecer uma educação dialógica implica, então, em o professor pautar-se em uma teoria que resulte em um ensino que contribua para o aluno “pensar certo”, sendo a prática educativa em si um testemunho rigoroso de decência e pureza. Para Freire, faz parte do pensar a "disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho" (FREIRE, 1996, p. 16), estando presente a rejeição a qualquer tipo de discriminação.

Cabe destacar a importância de se propiciar condições aos educandos a oportunidade de, por meio da interação com os outros sujeitos da comunidade escolar, encontrar na experiência recursos para a produção de conhecimentos, assumindo-se como ser histórico e social, pensa, critica, opina, tem sonhos, se comunica e que dá sugestões. Isso implica dizer que Freire (1987) demonstra ser a educação uma forma de transformação da realidade, que não é neutra e nem indiferente, mas que tanto pode destruir a ideologia dominante como mantê-la.

Por essa linha de pensamento, entende-se que a afetividade a postura existente na relação professor/aluno pode repercutir na vida de ambos os sujeitos, justificando-se, dessa forma, a defesa do respeito aos saberes do educando como princípio educativo que resultará na construção de um conhecimento partilhado e em que o contexto social ganha significado. Em decorrência disso, Paulo Freire (1996) reafirma a necessidade dos educadores criarem situações pedagógicas em que a construção do conhecimento pelos educandos seja processual, contextualizado, de modo que professor e aluno não se reduzam à condição de objeto um do outro.

Evidencia-se que a pedagogia de Paulo Freire (1987, 1994, 1996) recusa o paradigma de ensino como transferência de conhecimento, apresentando aquele como possibilidade para a produção ou a sua construção deste. Reproduzindo suas palavras, podemos sintetizar que “ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, é fazer um cidadão consciente de seus deveres e direitos, não um robô teleguiado que obedece a tudo.” (FREIRE, 1996, p.21).

Entendemos, por essa via, que ensinar requer a plena convicção de que a transformação é possível, uma vez que a cultura, a história, a vida social são dinâmicas, não podendo, por isso, ser tratada como um determinismo moldado, pronto e inalterável. Acrescenta que ensinar diz respeito a querer bem aos educandos, expressando a afetividade.

Isso significa que o processo de ensino aprendizagem efetiva-se na interação entre educador e educando e de ambos com o mundo. Não se trata de uma relação de conquista nem de impor a sua ideia ao outro. Mas sim de uma práxis educativa dinâmica, holística, em que os sujeitos se completam, caracterizando um aprendizado dialético.

Contudo, Freire (1987) explica que a atividade docente possuir caráter afetivo, não prescinde da formação científica, e político dos educadores e dos educandos.

Defende sua linha teórica usando como argumento a constatação de que, por sermos seres humanos, somos inacabados, e ter esta consciência é que nos instiga a pesquisar, perceber criticamente e modificar o que está condicionado, mas não determinado, passando então a sermos sujeitos e não apenas objetos da nossa história. Isso significa que o educador não pode ver a prática educativa como algo sem importância, pautada em repetições. Ao contrário, compreende-a com espaço de luta por mudanças e de insistência para revoluções. Além disso, prima pela inter-relação das leituras de mundo do educando com as científicas. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem propicia a contextualização, contempla o modo de vida, as raízes, o modo de pensar e de produzir dos educandos, de modo que eles realizem conexões entre o conhecimento já adquirido e os novos que lhes são apresentados.

Nesse sentido, o pensamento freiriano colabora para a interpretação de que a realidade e as projeções para o futuro da humanidade perpassam pela compreensão do homem pelo viés sociológico, antropológico e outras dimensões do conhecimento, e não só como mais um ser que está no mundo.

Ratificamos, assim, o ato dialógico como categoria indispensável para a educação profissional de nível técnico, desde que “desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2007, p. 6), opção metodológica que norteará a elaboração e execução do currículo, promovendo uma inter-relação entre os conhecimentos gerais e os

específicos da formação técnica podendo, inclusive, usar os espaços dos arranjos produtivos locais, reforçando que seja de forma crítica e visando a uma prática contextualizada, significativa.

2.5 Relação entre os Institutos Federais e os Arranjos Produtivos Locais

Conforme discussão já realizada em outra parte desta dissertação, a educação profissional nas escolas brasileiras manteve-se com objetivos voltados para a ocupação de espaços no mercado de trabalho. Somente com as reformas advindas com promulgação da Constituição Federal de 1988, as diretrizes para a educação profissional passaram a apresentar o trabalho, a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade como princípios educativos. Com base nas orientações legais, os Institutos Federais incorporaram esses conceitos como elementos caracterizadores de sua finalidade socioeducativa, conforme se pode entender no inciso IV, Art. 6º, da Lei. 11.892/12/2008:

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 (BRASIL, 2008).

Além disso, o novo modelo de educação profissional com a criação dos IFs propôs-se ampliar o acesso à educação, assegurando a permanência e a aprendizagem. Para tanto, sua legislação admite assumir um ensino pautado no modo de vida e respeito às práticas de produção dos educandos atendidos. A respeito desse compromisso, Eliezer Pacheco afirma que, concebida dessa forma, a educação profissional visa à formação: “contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15).

O autor destaca, ainda, que a base de implantação dos institutos amparou-se na oferta de ensino técnico e científico articulado com o trabalho, ciência e cultura, visando a uma formação emancipadora do indivíduo, preparado para o mundo e para o trabalho. Essas unidades escolares passariam a desenvolver um currículo em que a formação humanística se integrasse aos conhecimentos profissionais. Assim, o foco “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho. [...] Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”. (PACHECO, 2011, p.11).

Com vistas a cumprir os propósitos pedagógicos acima, suas orientações encaminham-se para a intervenção na realidade, com ações que priorizem o desenvolvimento local e regional, garantam a evolução do indivíduo e a modernização do país, partindo da premissa de que, com a produção de conhecimento técnico na própria localidade, os resultados serão revertidos em desenvolvimento para a região.

Por essa via, entendemos que os IFs assumiram o compromisso de estimular o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, por meio da promoção da cooperação entre vocação produtiva local, as demais instituições de ensino, os agentes de desenvolvimento e os poderes federal, estadual e municipal, favorecendo a dinamização dos processos locais de inovação.

Dessa forma, algumas unidades vêm se responsabilizando por atender demandas por formação técnica e tecnológica na área agrícola, em diversas regiões do país. De acordo com as diretrizes que regulamentam a oferta de cursos profissionalizantes, os projetos pedagógicos devem ser formulados considerando os Arranjos Produtivos Locais (APLs) e prevê estratégias para contribuir com o desenvolvimento regional.

2.5.1 Características dos Arranjos Produtivos Locais

Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são definidos por Guarnieri e Santos (2000, p. 297), (MALUF, 2005, p.4), dentre outros estudiosos, como aglomerações de micro, pequenas e grandes empresas situadas em um mesmo território, interligadas entre si, que possui uma inter-relação entre as instituições governamentais, não governamentais, instituições de créditos, associações, instituições de ensino e pesquisa, objetivando o desenvolvimento local e regional.

Para Caporali e Volker (2004, p.9), as APLs são formadas pelo agrupamento de um tipo particular de pequenas e médias empresas em torno de uma profissão ou de um negócio. Essa reunião resulta na definição de estratégias que fortaleçam os relacionamentos formais e informais entre empresas e demais atores.

Seguindo essa mesma linha de pensamento mercadológica, Guarnieri e Santos (2000, p. 297) definem Arranjos Produtivos Locais como: “um fenômeno vinculado às economias de aglomeração, associadas à proximidade física das empresas fortemente ligadas entre si por fluxos de bens e serviços”.

Ampliando o conceito para um viés social, Maluf define APLs como:

[...] aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas e que apresentam (ou tem condições de fomentar) vínculos expressivos de interação, cooperação e aprendizagem voltados para o enraizamento da capacitação inovativa, essencial para a competitividade empresarial e para a capacitação social. (MALUF, 2005, p.4).

Pelas definições acima, subte-se que o conceito de APL tem como base o modo de produção e sobrevivência de empresas de situadas em um mesmo distrito industrial, inter-relacionadas pela natureza de suas atividades econômicas, entendendo-se que juntas podem conquistar espaços das grandes corporações. Estas aglomerações podem reunir:

[...] desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedores de insumos e equipamentos, prestadoras de consultorias e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras instituições públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos (escolas técnicas e universidades); pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (BORIN, 2006, p. 70).

Sobre as vantagens das empresas em fazer parte desse tipo de organização, Alfred Marshall afirma que passam a desfrutar de facilidades de acesso a recursos, à mão de obra especializada, a fornecedores e a outros suportes, o que lhes possibilitam incrementar sua capacidade de inovação e apropriação de conhecimento. Destaca, ainda, que os APLs podem atrair mão-de-obra qualificada para a região, além de favorecer o desenvolvimento.

Contudo, como ensinam Cassiolato e Lastres (2003), esses arranjos e sistemas produtivos locais encontram-se geralmente associados a trajetórias históricas de construção de identidades e de formação de vínculos territoriais (regionais e locais), a partir de uma base social, cultural, política e econômica comum, aspectos que fazem com que se possa categorizá-los conforme suas características.

Dando enfoque aos tipos de arranjos produtivos locais, Pietrobelli (2009, p. 209) define três categorias: i) arranjo geográfico; ii) Distritos industriais; iii) Redes de empreendimentos.

1 – arranjo geográfico (casual) de empresas, com ocasionais elos interfirmas, nenhuma ou escassa experiência de cooperação e instituições locais inexistentes ou

fracamente desenvolvidas; 2 – Distritos Industriais Marshallianos (italianos), com transações interfirmas mais fluídas, práticas de cooperação muito mais robustas, instituições locais mais desenvolvidas e efetivas, economias de escala em âmbito do distrito, possibilitadas pela substancial especialização dos empreendimentos, pela profunda integração entre atividades econômicas e pelo tecido sociocultural local; 3 – Redes de empreendimentos com alguma forma de liderança predominante podem se configurar como Centro-Radial, Líderes-Seguidores, ou Plataforma-Satélite, com o líder fornecendo os serviços estratégicos e ímpeto para a diversificação em diferentes produtos ou setores, com reorganização da produção e novos relacionamentos com empresas, instituições locais e mercados de fatores e de produtos (PIETROBELLI, 2009, p. 209).

A integração de um IF aos APLs da região em que se encontra instalado dar-se-á a partir da identificação das aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, bens e serviços por elas consumidos e produzidos, bem como pelo reconhecimento das demandas sociais e econômicas da população residente em seu entorno.

De acordo com Fuini (2014), os APLs englobam pelo menos três dimensões bem delimitadas. A primeira como política de apoio e incentivo ao desenvolvimento econômico local e regional. Nesse caso, os modelos de aglomerações produtivas são formadas por pequenas empresas e sistemas produtivos territorializados. A segunda diz respeito ao seu caráter de ação governamental voltada para o desenvolvimento econômico territorial das localidades. Para tanto, as medidas adotadas para esse fim investem tanto na reativação de economias de aglomeração quanto nas externas que sirvam como suporte das vocações e potencialidade regionais. A terceira é derivante da capacidade de estabelecer relações entre a base produtiva e o território. Destaca que seu caráter multidimensional envolve aspectos:

a) Econômicos (ganhos em economias de aglomeração, externas, de escala e escopo); b) Geográficos (território direta ou indiretamente impactado por atores públicos e privado); c) Tecnológicos (nível tecnológico e capacidade e inovação atrelados à competitividade); d) Ambientais (contexto ambiental e os impactos indesejáveis e os ganhos do adensamento de atividades econômicas); e) Institucionais (ações de indivíduos formais e informais e organizações); f) Governança (capacidade de coordenação e comando dos agentes que interagem no aglomerado, acomodando interesses conflitantes); g) Cooperação (ações que permitem a pequenas empresas conquistarem níveis de eficiência e produtividade, tendo acesso a serviços e eventos especializados que não teriam se isoladas).(FUINI, 2014, p. 232)

Destaca-se dessa relação de aspectos caracterizadores dos APLs a importância dos diferentes atores no processo e da interação entre eles. Nota-se que envolvem desde os empreendedores locais, passam pelos fornecedores, e incluem nesse processo de organização aproximações com instituições públicas, dinâmica que enfatiza sua capacidade de assumir o caráter de representação. Os vínculos cooperativos e inter-organizacionais, além de servirem para a construção de convenções e identidades, imprimem aos APLs o caráter de plataforma de governança, considerada por Pires et al (2011) como forma de coordenação produtiva e institucional da base territorial.

Fuini (2014) realizou um levantamento dos conceitos de APLs para diferentes setores da sociedade, listou os investimentos e os aglomerados que receberam incentivos para desenvolverem seus produtos ou serviços. Reconhece a inexistência de uma unanimidade entre as universidades sobre o uso dos APLs como ferramenta e como estratégia para organização de políticas públicas, em virtude de que, conforme a natureza dos empreendimentos, os modelos estrangeiros podem não ser adequados à realidade do Brasil. Seu estudo inclui também um panorama sobre os formatos empíricos e as vantagens competitivas desses agentes econômicos, informações que reproduzimos no quadro abaixo.

Quadro 1: As vantagens competitivas locacionais em aglomerações e APLs

FORMATOS EMPÍRICOS DE APLS	VANTAGENS COMPETITIVAS DE APLS
<ul style="list-style-type: none">- aglomeração setorial de tamanho relativamente grande, com importante presença de médias ou pequenas empresas;- aglomerado de subunidades de criação ou firmas com enfoque criativo de forma geral ou que exercem atividades de P&D;- aglomerado de firmas ou subunidades que necessitam da proximidade cliente-fornecedor para facilitar o desenvolvimento conjunto, a troca de conhecimentos ou a readequação de condições de fornecimento;- aglomerado de empresas que se beneficiam da imagem mercadológica regional;- cooperação institucionalizada com forte apoio de entidades governamentais, que oferecem serviços complementares importantes ou capazes de induzir a reação do APL a ameaças ou oportunidades.	<ul style="list-style-type: none">- custos de transporte/armazenagem, fiscais, alfandegários;- custos de acesso a insumos básicos;- conhecimento tácito estando ligado principalmente a atividades criativas ou artesanais e podendo estar associado a informações sobre gestão/comercialização, conhecimento de empresas concorrentes ou não e proximidade cognitiva com clientes;- acesso facilitado a ativos, serviços ou bens públicos complementares importantes para as empresas locais;- a localização é fundamental à imagem mercadológica das empresas do setor;- a cooperação multilateral é importante para a capacidade de reação coletiva a ameaças e oportunidades graças ao planejamento e à atuação da cooperação institucionalizada

FONTE: FUINI, 2014, p. 207.

Relacionando o caráter multidimensional dos APLs às vantagens enumeradas por Fuini (2014), infere-se que seu alcance depende da adoção de metodologias participativas na organização das atividades dos atores participantes. Nota-se, também, a relevância que o potencial endógeno da região e da comunidade assume no processo, bem como a importância de os atores terem conhecimento sobre o aproveitamento dos recursos naturais em favor do empreendimento, sem perder de vista os princípios de sustentabilidade.

3 METODOLOGIA

O ato de indagar-se sobre os fenômenos sociais e buscar respostas aprofundadas para suas ocorrências, causas ou relações socioeconômicas e culturais insere-se em um campo que extrapola a suposição e a compreensão imediatista da realidade, exigindo daquele que busca o conhecimento indagar, analisar, questionar, testar, experimentar, relativizar, criticar, dentre outras ações reflexivas, problematizando um tema a partir de diferentes ângulos e perspectivas. Esta postura faz com que o sujeito não se contente com a aparência dos fenômenos ou de fatos e recorra a procedimentos sistemáticos tanto para dominar a natureza quanto para compreender e/ou transformar a realidade.

Agir reflexivamente possibilita ao homem adquirir novos conhecimentos, desenvolver métodos específicos para esse fim, e a sistematização das técnicas e procedimentos adotados nesse processo caracteriza a pesquisa científica. Nota-se, pois, que pesquisar engloba diferentes ações e presta-se a finalidades diversas. Apropriando-nos das palavras de Minayo, neste projeto:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p. 17)

Por essa linha de pensamento, ao transformar um problema da vida prática em um objeto de estudo científico, o pesquisador vê-se impelido a planejar o processo de construção de seu conhecimento, realizando escolhas condizentes com a problemática delineada e com os objetivos traçados, processo esse traduzido em forma de projeto. Além de definir uma linha teórica para conduzir sua pesquisa, o investigador preocupa-se com a escolha dos métodos para coleta e análise dos registros.

O termo “método” retira sua origem do grego *méthodos*, de onde derivou, em latim, *methodus*, e, então, a absorção pelas línguas neolatinas (método, *méthode*...), significando “caminho”. Assim, a própria significação da palavra “método” indica que sua função é instrumental, ligando dois polos, a saber, um polo de origem ou ponto de partida (estado de ignorância), outro polo de destinação ou ponto de chegada (estado de conhecimento). Entenda-se que o processo detido de reflexão, o processo de manipulação aprimorada de conhecimentos [...]. Nesse interim se percorre um espaço, a que se convencionou a se chamar caminho, e, para a ciência, essa mediação entre os dois polos é feita com base no método. (BITTAR, 2007, p. 9 - 10)

O método, mais que englobar a apresentação dos passos de uma pesquisa, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados, reflete a capacidade desse sujeito para envolver-se em um processo reflexivo, crítico, a partir da seleção de procedimentos sistemáticos que garantam confiabilidade, mesmo que provisória, aos resultados obtidos ao final de sua pesquisa.

Deve-se considerar, ainda, que os diversos significados para o termo “método científico” correspondem à existência de sistemas filosóficos variados, os quais possuem princípios próprios para explicar o processo de construção de conhecimento. Isso implica dizer que a escolha do método está diretamente vinculada à base teórica escolhida para fundamentar todo o processo de pesquisa, desde a definição do objeto até a análise dos registros. Nesse sentido, sabendo que a Pedagogia Dialógica prima pela interlocução entre escola e realidade, com destaque para as inter-relações entre cultura, economia, ética, política

e outros aspectos sociais, consideramos que, para atender essa perspectiva teórica, o estudo encaminha-se para a adoção do Método Qualitativo como categoria analítica de observação das práticas educativas desenvolvidas no Curso de Agropecuária do Campus Amajari.

Essa escolha justifica-se pelo reconhecimento de que

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Essa abordagem propicia explorar em profundidade sentimentos, crenças, percepções de determinado grupo, situa o pesquisador em um determinado campo, dá a ele visibilidade sobre aspectos que caracterizam a visão de mundo dos sujeitos investigados, possibilitando-o analisar os fenômenos observados e envolver-se em práticas materiais e interpretativas (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2001; ANDRÉ, 2008; FLICK, 2004, 2009).

Os pesquisadores que adotam o método qualitativo “estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) e, assim, encontram respostas para suas questões de pesquisa, descrevendo “o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Essa perspectiva coaduna-se com a orientação de Triviños (1987), para quem a pesquisa qualitativa costuma ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Por isso, esse tipo de abordagem também costuma ser denominado estudo de campo, pesquisa de campo ou pesquisa naturalística, conforme explica Godoy:

As expressões "pesquisa de campo" e "pesquisa naturalística" podem ser vistas como sinônimos de "pesquisa qualitativa". Pesquisa de campo é um termo bastante comum entre antropólogos e sociólogos, que passaram a utilizá-lo na tentativa de diferenciar os estudos conduzidos em "campo", ou seja, no ambiente natural dos sujeitos, daqueles desenvolvidos em situações de laboratório ou ambientes controlados pelo investigador. Na designação "naturalística" também está implícita a ideia de que os sujeitos são observados em seu hábitat, de forma não intervencionista. Além disso, o próprio nome indica que tais observações são relatadas em linguagem não técnica, por meio de palavras e conceitos familiares, que possibilitam a compreensão do fenômeno minimizando o papel de pressuposições admitidas *a priori*. (GODOY, 1995a, p. 58)

Dessa explicação, destaca-se o fato de que a participação do pesquisador no contexto investigado ocorre por meio de uma interação em que se torna ator no cotidiano do campo em estudo, mas sua ação não traz alterações imediatas para a realidade, haja vista que seu objetivo recai sobre o mundo empírico, o contexto do fenômeno a ser observado, no caso deste estudo sobre o aproveitamento dos APs como espaços pedagógicos no âmbito do Curso de Agropecuária do *Campus* Amajari e, conseqüentemente, de que maneira as atividades de ensino são organizadas e interpretadas pelos atores responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do curso em tela.

As diferentes denominações para a pesquisa qualitativa podem ser decorrentes também do fato de esta ser realizada seguindo caminhos de investigação e matizes teóricos e metodológicos diferentes entre si.

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas (...) Tem um foco multiparadigmático (...), um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao

mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21)

As características indicadas na citação reforçam a ideia de que fazer ciência não implica seguir um quadro teórico e metodológico unificado, sendo possível, conforme as especificidades inerentes ao objeto de estudo, selecionar os procedimentos e instrumentos para coleta ou registro de dados que melhor se adequem para responder ao problema de pesquisa.

Pelo exposto, a diversidade de trabalhos que se auto identificam como qualitativos serviu para que os estudiosos sobre a epistemologia da ciência buscassem refletir sobre a validade das pesquisas dessa natureza e identificassem a existência de traços comuns entre as diferentes abordagens. Dentre as propostas que resumem as características essenciais das pesquisas qualitativas, Triviños (1987) e Godoy (1995a) apontam que uma pesquisa qualitativa apresenta como características: i) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; ii) é descritiva; iii) debruça-se sobre o processo e não sobre os resultados e o produto; iv) a maioria opta pela indução como método de abordagem; v) tem como foco os significados atribuídos aos fenômenos pelas pessoas observadas.

Merece destaque, também, a proposta elaborada por Flick, uma vez que os elementos considerados por ele como essenciais em uma pesquisa qualitativa, além de sintetizarem os conceitos apresentados até este ponto, traduzem a atual tendência desse tipo de abordagem nas Ciências Sociais e Humanas:

Apropriabilidade de métodos e teorias;
Perspectivas dos participantes e suas diversidades;
Reflexividade do pesquisador e da pesquisa;
Variedade de abordagens e métodos;
Verstehen como princípio epistemológico;
Reconstrução de casos como ponto de partida;
Construção da realidade como base;
Texto como material empírico (FLICK, 2004, p. 43).

Dos aspectos essenciais listados por esse autor, deve-se enfatizar a reflexividade do pesquisador, haja vista que suas subjetividades estarão interagindo com as dos sujeitos observados, fazendo com que recorra à racionalidade e reveja pontos de vista, analise suas perspectivas teóricas e elabore novos conceitos e conhecimentos a cerca da realidade observada. Logo, além de registrar as ações, as falas e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa às suas práticas, além de se colocar no lugar do outro para interpretar os fenômenos do contexto observado, o pesquisador qualitativo desenvolve a habilidade de incluir em suas anotações toda a variedade de sentimentos possíveis de serem experimentados em uma interação social. E, da inter-relação entre os diferentes tipos de registros, produzir conhecimento sobre o seu objeto de estudo, perspectiva que comunga com a linha argumentativa de que os significados não são dados, mas socialmente construídos, uma vez que não resultam da “intenção individual, mas da inteligibilidade interindividual” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Pelo que vai dito, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa pode seguir diferentes posturas teóricas, métodos de coleta de registros, de interpretação de dados e ser realizada em diferentes campos de aplicação. Dentre as possibilidades de pesquisas qualitativas, Godoy (1995b) indica: o estudo etnográfico, o estudo de caso e a pesquisa documental; André (2008) acrescenta a esse rol a pesquisa participante e a pesquisa-ação e opta pela pesquisa bibliográfica no lugar da documental, considerando esta como uma variação daquela.

Em virtude da natureza da pesquisa optei pelos procedimentos do estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2008), por permitir a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos sociais, culturais e educacionais no contexto do curso de Agropecuária do Campus Amajari.

3.1 O Estudo de Caso etnográfico como método de pesquisa qualitativa

A periodização histórica da pesquisa qualitativa realizada por Denzi e Lincoln (2006) revela que as iniciativas empreendidas para se determinar as características de um paradigma oposto ao delineado pelos estudos quantitativos, resultando na definição de sete fases, das quais enfatizamos aquelas em que a etnografia é uma referência para se identificar princípios caracterizadores da pesquisa qualitativa. Começando com Malinowski (1916), a primeira é marcada pelo interesse pelo outro, o diferente, com descrições e interpretações que pretendiam aproximar-se da objetividade; passando por Geertz (1983) que considera a etnografia como “descrição densa de uma cultura” e que reconhece a existência de “diversos modelos e interpretações teóricas dos objetos e dos métodos (...) e, a partir deles os pesquisadores podem escolher e comparar ‘paradigmas alternativos’” (FLICK, 2009, p. 27). Em seu momento atual, os pesquisadores qualitativos preocupam-se menos com a formalização do método e mais com “‘as práticas e políticas de interpretação’ [...] uma postura específica baseada na abertura e reflexividade do pesquisador” (DENZIN, 2000, p. 28).

Da leitura sobre a periodização da pesquisa qualitativa, notamos que a etnografia contribuiu para a consistência de argumentos em defesa do caráter científico da pesquisa qualitativa, consolidando-se como abordagem de investigação científica que se dedica a entender como “grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas, com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação” (MATTOS, 2011, p. 31), aspectos conceituais que indicassem a etnografia como método viável para o objetivo da pesquisa, considerando-se que os procedimentos recomendados para essa prática fossem coerentes ao estudo do caso: as situações didáticas vivenciadas no âmbito do curso de Agropecuária do Campus Amajari em diálogo com os APLs.

A inspiração na pesquisa etnográfica deve-se ao fato de que esta visa à compreensão dos processos sociais a partir da imersão do pesquisador no campo, privilegiando-se a “observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana” (LAPLATINE, 1989, p. 150). Isso implica dizer que o pesquisador vivenciará o cotidiano do grupo estudado, para observar, ouvir, perceber o sentido das ações para os sujeitos, anotar e confrontar as subjetividades dos atores envolvidos no processo, incluindo as suas impressões, sensações e análises do processo e dos eventos dos quais participa.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1988, p. 7)

Sobre a presença do etnógrafo entre o grupo pesquisado, Beaud e Weber (2007, p. 11) lembram que pode “incomodar, melindrar, causar mal-estar ou contribuir para questionar”, exigindo-lhe que adote uma postura, ao mesmo tempo, científica e política, munindo-se de “curiosidade rebelde e crítica” no processo de compreensão da cultura local, do cotidiano de determinada população.

Neste ponto, cabe enfatizar que o fato de o estudo de caso etnográfico permite a coleta de registros sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social faz com que seu uso ultrapassasse os liames da Antropologia e da Sociologia, emergindo para as pesquisas em Educação como alternativa metodológica para se “descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar” (ENGERS, 1994, p. 67).

Assim, o estudo de caso etnográfico forneceu-nos elementos necessários para formular as práticas de ensino em relação aos arranjos produtivos locais como espaços pedagógicos, considerando-se que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Para conhecer o campo de investigação, durante a pesquisa, buscamos cumprir diferentes estágios, iniciando pela fase exploratória, momento em que se coletaram as primeiras informações a respeito do contexto em que desenvolveríamos o estudo e apresentamos o projeto aos sujeitos que participariam da investigação.

Segundo Lüdke e André (1986), o contato inicial contribui para que se possa avaliar a problemática, identificar fontes e definir os procedimentos para coleta de dados sobre o fenômeno em estudo. Assim, com os gestores do ensino do *Campus Amajari* obtivemos informações a respeito do envolvimento da comunidade nas audiências sobre a implantação do campus e definição dos cursos ali ofertados, número de alunos matriculados, quadro de servidores docentes e administrativos, estrutura física do campus, dentre outros dados relativos ao funcionamento do ensino.

Para suscitar uma aproximação com os professores, participamos do Encontro Pedagógico de 2017.1, ocorrido no período de 1 a 3 de fevereiro do referido ano. De posse das informações ali registradas, foi possível rever os objetivos específicos e aperfeiçoar a metodologia do estudo, pois, conforme ensinam Lüdke e André (1986), o estudo de caso etnográfico possibilita ao pesquisador realizar ajustes no projeto durante o processo de coleta, podendo-se, inclusive, modificar o problema de pesquisa.

No segundo estágio, desenvolvemos a investigação dedicando-nos a compreender e interpretar o objeto de maneira mais sistematizada. Nesta etapa, o período de imersão no contexto social foi de um mês, para interação com os sujeitos participantes da pesquisa, vivenciando o cotidiano da sala de aula, anotando as impressões, padrões de comportamento não verbal, significados atribuídos às ações e aos fenômenos. Estivemos atentos às manifestações culturais, às práticas sociais desenvolvidas na escola e nas comunidades a que pertencem os alunos, anotando as impressões e análises sobre a interação entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os apresentados pelo professor, dentre outros aspectos que se transformaram em dados neste estudo. A respeito desse estágio, é pertinente lembrar que “os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

No terceiro estágio, dedicamo-nos a “encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16). Para tanto, recorreremos aos registros coletados durante nossa permanência em campo, visando destacar situações que servissem como parâmetros para explicar a realidade em uma perspectiva holística. Sobre essa prática, Lima et al (1996, p. 26) explicam que “deve haver

uma interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido”.

3.2 Processo de coleta e análise de registros

Um estudo de caso etnográfico em educação caracteriza-se pelo uso da observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2008, p. 28)

Por essa perspectiva, para a coleta de registros, participamos das aulas de uma turma do VI módulo do Curso Técnico em Agropecuária, de modo que pudesse descrever as práticas de ensino relacionadas com os APLs, compreendê-las, significá-las, sem tentar comprovar uma teoria nem fazer generalizações, conforme recomendações de André (2008).

As anotações sobre os fenômenos observados, dos diálogos casuais e entrevistas, as impressões sobre as ações observadas e a interpretação dos sentidos do que vimos e ouvimos foram efetuadas em um diário de campo, além da gravação das entrevistas e registro fotográfico de práticas desenvolvidas pelos docentes do curso em tela.

Hammersley e Atkinson explicam que as anotações de campo:

[...] consistirán en descripciones más o menos concretas de procesos sociales y sus contextos. La finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación. (HAMMERSLEY; ATKINSON 1994, p. 162)

A entrevista semiestruturada serviu para a coleta de informações sobre vivências anteriores desenvolvidas no curso, sobre o planejamento dos professores para definição dos espaços pedagógicos, sobre as expectativas dos produtores locais a respeito da presença do IFRR na região, visando apreender os significados criados e recriados pelos atores envolvidos no processo.

Neste ponto cabe mencionar que o *Campus* Amajari, atende filhos de pequenos e grandes agricultores, moradores de assentamentos, comunidades indígenas, trabalhadores de fazendas de gado bovino, de criatórios de peixes, pessoas de diferentes etnias, culturas e usuários de técnicas agrícolas, em sua maioria, forjadas na experiência e sem base científica, saberes considerados tradicionais que, por questões culturais, opõem-se às tecnologias produzidas pela ciência ou são rejeitados por esta. Essa característica indica que analisar se as práticas docentes desenvolvidas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio dialogam com os interesses dos APLs do Município de Amajari permite que consideremos a diversidade socioeconômica e cultural ali existente, observando em que medida a realidade de cada categoria de alunos faz parte das discussões empreendidas na sala de aula e como esses atores sociais interagem com o conhecimento científico e as realidades diferentes daquela em que vivem.

A escolha da entrevista semiestruturada ocorreu devido ao reconhecimento de que permite uma interação constante entre entrevistado e entrevistador, possibilitando que, ao

longo da interlocução, reformulasse ou acrescentasse perguntas sobre o tema. Além disso, esse procedimento contribuiu para que incluíssemos temas comuns nos roteiros individuais, favorecendo a compreensão de aspectos gerais do problema de pesquisa.

Os entrevistados foram selecionados não por critérios quantitativos, mas sim pelo significado de sua experiência, como unidades qualitativas, seguindo recomendações de Alberti:

É somente durante o trabalho de produção dos entrevistados que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo. [...] Assim, a decisão sobre quando encerrar a realização de entrevistas só se configura à medida que a investigação avança (ALBERTI, 2005, p. 36).

Dessa forma, no processo, foram definidos como entrevistados: 5 (cinco) professores do núcleo profissional, identificados no corpo desta dissertação pela letra P seguida do numeral 1 a 5; 3 (três) gestores do ensino, identificados pela letra G, seguida do numeral de 1 a 3, sendo a indicação numérica, em ambos os casos, definida de forma aleatória.

Aos entrevistados solicitamos autorização para uso de informações e imagens, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, adotando os seguintes procedimentos:

- a) Tornar claro que seu depoimento é de grande relevância no contexto da pesquisa e que haverá muita satisfação, da parte dos pesquisadores, em ouvi-los e conversar com ele.
- b) Mostrar *franqueza* na descrição dos propósitos daquele trabalho e na condução das entrevistas. Não convém aos pesquisadores, sob pena de prejudicar tanto esta como outras relações com entrevistados, forjar uma imagem de si próprios [...] que não corresponda à prática efetiva. Isto porque, se a entrevista seguir os rumos adequados [...], haverá momentos em que será difícil sustentar esta imagem impostada, e o entrevistado poderá sentir-se ludibriado. [...].
- c) Evidenciar o *respeito* que se nutre pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de significados outros que os dos pesquisadores. [...] (ALBERTI, 2005, p.53 - 54).

Para essa atividade, agendamos o dia, local e horário e, no contato inicial com os entrevistados, esclarecemos, além da autorização da cessão de direitos, sobre a oportunidade de leitura das transcrições antes da utilização das mesmas.

Sobre a pesquisa documental, entendemos que o estudo aprofundado do objeto de pesquisa através de leituras prévias facilitou a investigação, pois “é conhecendo e estudando o material disponível em arquivos, bibliotecas e outras instituições, que os pesquisadores [...] estarão se preparando para desempenhar todas as atividades vinculadas à produção das entrevistas” (ALBERTI, 1990, p. 45).

Nesta etapa da pesquisa, analisamos os relatórios das audiências públicas promovidas para levantamento das demandas locais por formação profissional, o Plano Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, fotografias e vídeos institucionais, considerando que esses documentos possibilitariam reconstruir a contextualização histórica e sociocultural do Campus Amajari e perceber o processo de maturação das práticas docentes desenvolvidas no curso em tela neste estudo.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele

represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295)

Para análise, inicialmente, realizamos uma leitura exploratória dos documentos, a fim de identificar categorias de interesse à pesquisa, seguindo com a leitura analítica do material, com o intuito de entender, ordenar e resumir as informações contidas nas fontes. Por fim, efetuamos a leitura interpretativa, com o objetivo de relacionar os dados ao problema deste estudo.

Durante a fase de leitura, adotamos ainda os procedimentos recomendados para confecção de fichas, registrando os apontamentos e citações importantes para triangulação na análise dos registros etnográficos e das entrevistas.

4 PRÁTICAS DE ENSINO NO CAMPUS AMAJARI: DIÁLOGOS NO APROVEITAMENTO DOS APLS

A criação do Campus Amajari ocorreu como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A fim, de cumprir com as exigências dessa política, o Instituto Federal de Roraima buscou identificar a vocação produtiva da região e, conforme dados apresentados acima, a agropecuária configura-se como a área da economia de maior relevância no Município, justificando-se, assim, a oferta de um curso técnico em agropecuária.

Antes de descrevermos as práticas de ensino realizadas no âmbito desse curso, iremos apresentar aspectos importantes para entender os fundamentos pedagógicos que perpassam a proposta do curso.

4.1 Concepção de Educação do Campo no Instituto Federal de Roraima

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) foi criado por força da Lei nº 11.892, transformando a natureza jurídica do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET) e suas UNEDs e, conseqüentemente, adquirindo uma nova institucionalidade, com estrutura multicampi. Em 2018, o IFRR sua estrutura conta com uma Reitoria e quatro *campi*, conforme mostra a Figura 2.

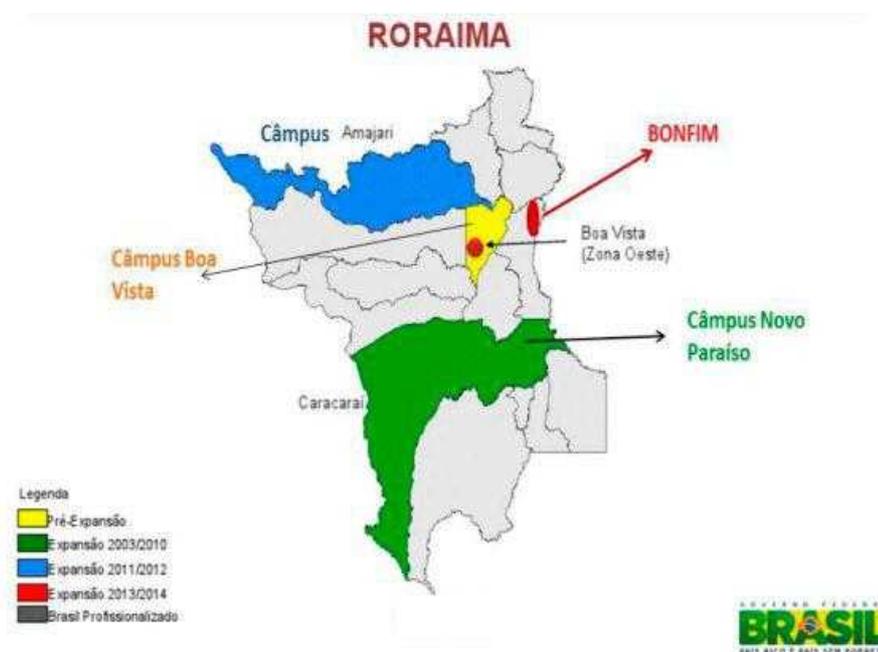


Figura 2: Localização dos *Campi* do IFRR em Roraima

Fonte: AMAJARI, 2015, p. 7

Na fase de pré-expansão da REPT foi criado o Campus Boa Vista, localizado na região central da capital do Estado de Roraima. Sua proposta geográfica tem como referência o desenvolvimento de atividades nos municípios de Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Alto Alegre, Mucajaí e Iracema. Sua história confunde-se com a do próprio IFRR, haja vista sua estrutura predial ter comportado, durante algum tempo, a reitoria e ser o local em que

funcionou a Escola Técnica Federal de Roraima e o CEFET. Na fase I da expansão, criou-se o Campus Novo Paraíso, localizado na região sul do Estado. Esta unidade tem como referência o desenvolvimento de atividades nos municípios de Caracaraí, Cantá, São Luiz, São João da Baliza, Caroebe e Rorainópolis. Para atender as demandas dos municípios da região norte de Roraima, a saber: Amajari, Pacaraima, Uiramutã e Alto Alegre;, a Fase II da expansão contemplou a criação do Campus Amajari. Na Fase III, conquistou-se a construção do Campus Zona Oeste de Boa Vista, criado com a proposta de compartilhar com o CBV a responsabilidade pela educação profissional dos bairros localizados na zona oeste da cidade de Boa Vista, mais distantes do centro da capital.

Cabe informar que a maioria dos *campi* encontram-se em municípios que sobrevivem das atividades próprias da zona rural, havendo, por isso, a preocupação do IFRR em definir no Plano de Desenvolvimento Institucional a concepção de Educação do Campo que deverá perpassar as práticas pedagógicas em suas unidades de ensino.

A educação do campo é definida no documento orientador do planejamento pedagógico de acordo com as recomendações da Resolução nº 01/2002/CEB/CNE, que essa concepção agrega princípios da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia Dialógica, posto que ambas aproximam-se pela defesa de uma escola que possua vínculos com a cultura local, cujas práticas sejam voltadas para a resolução de problemas das comunidades atendidas. Por essa linha de pensamento, em seu PDI, o IFRR reconhece que o respeito às especificidades da realidade local faz parte da identidade da escola do campo.

Para manter essa linha de pensamento, assume os seguinte 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.

Esses princípios coadunam-se com as diretrizes da Educação do Campo que traduzem o compromisso de as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica serem perpassadas pelo respeito às diferenças regionais, difundindo as experiências locais. Consideramos que esses princípios orientam a construção de processos pedagógicos que respeitem os conhecimentos prévios dos alunos, assumindo, assim, o compromisso de desenvolver “uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo” (IFRR, 2014, p. 101 -102).

Ademais, evidencia-se um reforço da concepção de Educação como forma de intervenção, politicamente dada e socialmente condicionada, cujas práticas pedagógicas permitirão que os sujeitos do campo tenham condições de avaliar, propor alternativas e agir criticamente em seu mundo. Essa perspectiva encaminha-se para um currículo em que o trabalho no campo não se reduza à sobrevivência ou à produção de bens duráveis, mas para uma educação que tem a ação e no discurso elementos indispensáveis para a formação do homem do campo, dando-lhe condições de interagir com a terra, reconhecendo-se como sujeito e cidadão.

4.2 Processo de Implantação do Campus Amajari

O *Campus* Amajari é uma das cinco unidades educacionais pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), localizado no estado brasileiro mais setentrional do país, na tríplice fronteira Brasil/República Bolivariana da Venezuela/república Cooperativista da Guiana (Figura 3), com extensão territorial é de 22.411.800 ha, e população estimada em 514. 229 habitantes (IBGE, 2016).

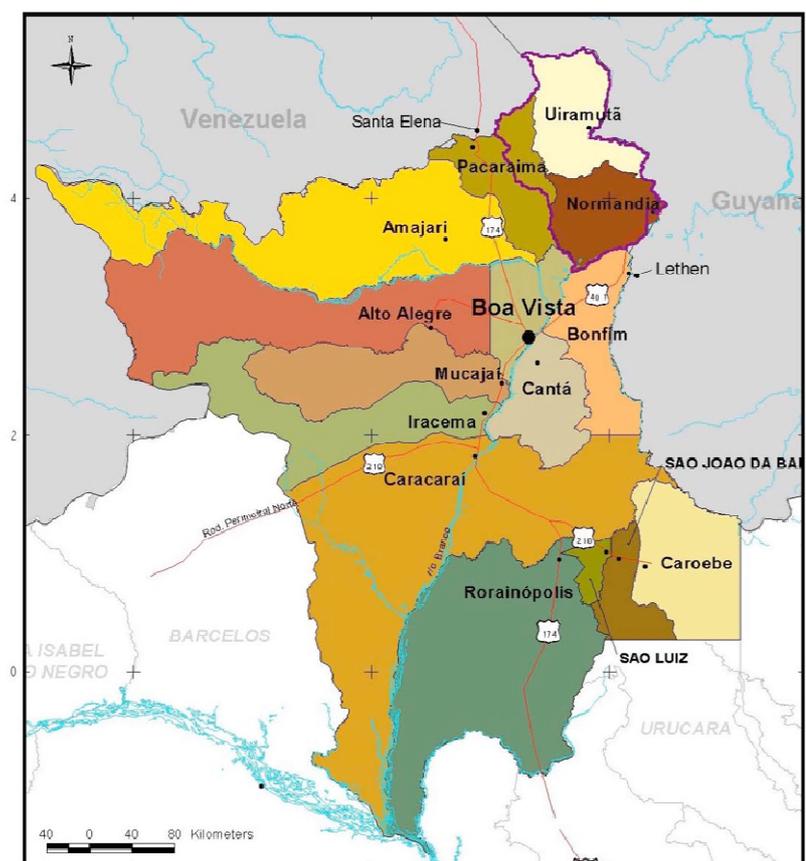


Figura 3: Mapa da Divisão Político-administrativa de Roraima - 1996

Fonte: FERNANDES NETO, 2005, p. 18.

Conforme se pode observar no mapa, a divisão política-administrativa de Roraima compreende 15 municípios, sendo que em alguns deles encontram-se Terras Indígenas (TIs) e áreas protegidas como Unidades de Conservação (UCs), cujos valores de área territorial encontram-se descritos no quadro 2.

Quadro 2: Distribuição de terras em Roraima

Extensão total de RR	22.411.800 ha
Extensão total das áreas afetadas como Terras Indígenas em RR (identificadas, declaradas e homologadas, incluindo a área referente à Raposa/Serra do Sol)	10.311.679 ha
Participação das TIs (incluindo a área referente à Raposa/ Serra do Sol) na área total do Estado de RR	46,01%
Participação da TI Raposa/Serra do Sol na área total de RR	7,8%
Extensão total de áreas em RR não afetadas como Terras Indígenas	12.100.121 ha ⁴
Extensão total das áreas afetadas como Unidades de Conservação (UCs) em RR	4.320.748 ha ⁵
Participação das UCs na área total do Estado de RR	19,28 % ⁶
Extensão total de UCs, descontando as sobreposições com Terras Indígenas	1.440.240 ha ⁶
Participação das UCs na área total do Estado de RR, descontando as sobreposições com Terras Indígenas	6,43 %
Extensão total das áreas protegidas federais em RR, (TIs + total de UCs fora de TI)	11.804.259 há
Participação das áreas protegidas (UCs+ TIs) na área total do Estado de RR	52,44%

Fonte: Instituto Socioambiental, 2008

É nesse contexto que se encontram os cinco *campi* do IFRR, dentre os quais o *Campus Amajari* cujo município de mesmo nome possui nove TIs sobrepostas a sua área de 28.472,22 km², podendo estabelecer a dimensão dessa ocupação ao compararmos o mapa do município, presente na Figura 1, com a delimitação das terras indígenas na Figura 4.



Figura 4: Mapa das Terras Indígenas de Roraima

Fonte: OLIVEIRA, R. S, 2006 (CD)

De acordo com estudos da Secretaria de Planejamento do Estado de Roraima (SEPLAN/RR), o Município de Amajari apresenta índices de produção que justificam investimentos na produção da extração vegetal, silvicultura, piscicultura e ações com enfoque para o turismo.

Com base nesses dados foi que o IFRR, visando cumprir sua finalidade de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, realizou três audiências públicas, nos seguintes locais: sede do Município; Vila Trairão e Comunidade Indígena Três Corações, contando com a participação de representantes de diferentes segmentos sociais no período de 2008 a 2009. Durante esses eventos, apresentou-se a proposta de implantação do campus, para atender jovens e adultos da região norte e nordeste do estado de Roraima; realizou-se o levantamento das demandas por cursos; realizou-se levantamento sobre as potencialidades produtivas do município, evidenciando-se que os arranjos produtivos locais da agricultura, piscicultura e agroecologia constituíam-se como base para a elaboração de um projeto de educação profissional para a região.

Em 2009, a aproximação com a realidade do Amajari ocorreu com a realização de visitas técnicas a propriedades rurais e escolas estaduais, visando identificar as expectativas da população alvo e dos produtores locais sobre as possíveis contribuições do futuro campus para o Município. Nesses momentos, a equipe pôde conhecer os investimentos dos produtores, coletando, dessa forma, informações sobre as áreas técnicas em que necessitam de profissionais capacitados, a fim de incrementarem seus negócios e, conseqüentemente, garantir o crescimento socioeconômico do município.

Assim, em 2010, inserindo-se no projeto de expansão da Rede Federal, implantou-se o *Campus Amajari*, sendo autorizado a funcionar pela Portaria nº 1366 de 06 de dezembro de 2010, e a ofertar as primeiras 70 vagas para o Curso Técnico Subsequente em Agricultura.

Definido o curso a ser ofertado e com a publicação do ato administrativo de sua criação, a partir de 8 de dezembro de 2010, o campus passou a funcionar em três salas (01 de aula e 02 administrativas) cedidas pela Escola Estadual Ovídio Dias, conforme acordo firmado com a Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Como parte do trabalho pedagógico, formaram-se novas comissões de trabalho que, de posse dos relatórios das audiências públicas e visitas técnicas, passaram a discutir a oferta de novos cursos e modalidades.

Assim, em 2011, a partir de solicitação das comunidades indígenas e firmada uma parceria com as Escolas Estaduais das aldeias envolvidas no projeto, ofertou-se a primeira turma do curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio. Ao final desse mesmo ano, o Campus Amajari passou a sediar o Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura - NUPA/Norte 06 do IFRR, realizando levantamento de dados sobre o perfil dos pescadores e consumidores de pescado da região.

Sobre a oferta de cursos técnicos integrados ao médio, as primeiras 140 vagas foram destinadas para a grande área de Agricultura, sendo que 70 vagas foram abertas para aqueles que tinham interesse em frequentar as aulas na modalidade de Alternância, e outras setenta (70), na modalidade Regular, começando suas atividades em julho de 2012, já na sede própria, localizada na RR 342 - Vicinal de acesso que liga a Balsa de Aparecida à Vila Brasil, km 03.



Figura 5: Entrada do Campus Amajari

Fonte: Acervo da CCS/Reitoria/ Foto: Nenzinho Soares

Contudo, apenas em 28 de agosto de 2012, ocorreu a solenidade simbólica de entrega do prédio do Campus Amajari à comunidade e, somente em 05 de dezembro desse mesmo ano, em solenidade realizada no Palácio do Planalto, a então Presidente da República do Brasil, Dilma Vana Rousseff, oficializou a inauguração daquele estabelecimento de ensino.

A estrutura física do Campus Amajari é composta por: uma biblioteca, com acervo bibliográfico atualizado e cabines de estudos individualizados, com acesso a pesquisa à internet, ambiente de estudo coletivo, além de uma sala destinada à exposição de arte indígena; 08 salas de aulas climatizadas; uma sala de multimeios; 04 baterias de banheiros; um refeitório; uma área de convivência; dois alojamentos, sendo, um para os meninos, uma para as meninas, e uma casa de apoio destinado para o coordenador responsável pela administração desses espaços; uma sala dos professores; um laboratório de informática; um laboratório didático (biologia e química); um laboratório vivencial, utilizado para aulas práticas sobre produção de sementes, cultivo de hortas, criação de peixes (8 tanques), carneiros, porcos, galinha caipira, plantação de abacaxi, banana, e outros frutos e verduras sazonais; um jardim aromático de plantas medicinais; além dos espaços em que funcionam os setores administrativos.

Cabe ressaltar que, ainda em 2012, esse campus oportunizou capacitação a 100 mulheres residentes nas seguintes comunidades indígenas: Aningal, Cajueiro, Guariba, Mangueira, Mutamba, Ouro, Santa Inês, Três Corações e Urucuri, ofertando o Curso de Produção e Beneficiamento de Frutas e Hortaliças, com foco no processo de produção de receitas indígenas de molho de pimenta. Pelo PRONATEC, foram ofertados, em 2013, os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Apicultor, Auxiliar Administrativo e Operador de Computador. Naquele mesmo ano, deu-se início ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e o Subsequente em Agropecuária.

Em 25 de setembro de 2015, o Conselho Superior do IFRR aprovou, por meio da Resolução 235, o Plano do Curso Técnico Subsequente e, em 2016, o Curso de Tecnologia em Aquicultura, cumprindo-se, dessa forma, o princípio de verticalização da Educação Profissional, além dos cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada pelo

Programa Mulheres Mil e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

No primeiro semestre de 2018, o CAM registrou 373 novas matrículas na modalidade presencial e 211, na modalidade de Educação a Distância. O quadro 3 reúne o número de matrículas ativas no CAM e destaca o percentual de alunos indígenas autodeclarados.

Quadro 3: Número de Matrículas Ativas no *Campus Amajari* – 2018.1

	Técnicos Integrados	Subsequente EAD	Concomitante	Subsequente Presencial	Superior	Total
MATRÍCULAS ATIVAS	241	365	12	29	81	728
INDÍGENAS	145	278	7	18	37	485

Fonte: CORES/CAM

Concretizando-se a previsão de entrada de mais 235 alunos nos polos de EaD, no curso de Agropecuária Subsequente e 35, para a forma concomitante, esse quantitativo passará para 854 alunos matriculados. Para atender a essa demanda, o CAM contava, nesse mesmo período, 97 servidores, sendo 1 Diretor Geral, 41 professores EBTT efetivos, 10 professores EBTT substitutos, 45 Técnicos Administrativos em Educação (nível superior, médio e fundamental) .

De acordo com a Direção de Ensino, os cursos oferecidos nesse campus continuam sendo definidos de acordo com a realidade socioeconômica da região e arranjos produtivos locais, alcançando 47 localidades, distribuídas em oito (08) Municípios, mais a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairém, cabendo, apesar de não ser o foco deste estudo, uma breve apresentação sobre a aplicação do Regime de Alternância nesse *campus*.

4.3 O regime de *Alternância* no *Campus Amajari*

Conforme se pode visualizar no quadro 3, 66,6% dos alunos do *Campus Amajari*, em 2018, autodeclararam-se indígenas, dentre os quais, 46 eram matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; 04 no Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, ambos em Regime de Alternância.

De acordo com documentos institucionais, essa forma de oferta atende às necessidades das comunidades indígenas, oportunizando aos jovens e adultos um aprendizado contextualizado com a sua realidade, de maneira que eles possam ter uma aprendizagem significativa, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e seu cotidiano.

O Curso Técnico em Agricultura concomitante ao Ensino Médio em Regime de Alternância possui carga horária de 1.365 horas, compreendendo 1.215 horas de atividades acadêmicas e 150 horas destinadas ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. A matriz curricular encontra-se organizada para ser cumprida em três anos, contemplando o tempo escola e o tempo comunidade. Conforme o plano do curso, o tempo escola inclui as atividades teóricas e práticas, realizadas as sextas e sábados, nas dependências do *Campus Amajari*. Já no tempo comunidade, os alunos desenvolvem atividades acompanhadas pelo professor do componente curricular, nas Escolas Indígenas Estaduais conveniadas em horário contra turno dos discentes envolvidos.

Quadro 4: Vínculo entre as competências profissionais e os componentes curriculares

Nº DE ORDEM	RESUMO DAS COMPETÊNCIAS	COMPONENTES CURRICULARES
01	Atuar em órgãos estatais, paraestatais e privados.	Informática aplicada à agricultura; Técnicas de comunicação; Projetos de intervenção; Extensão e administração rural; Relatório de conclusão de curso.
02	Atuar em atividades de extensão, pesquisa, assistência técnica e administração rural.	Projetos de intervenção; Informática aplicada à agricultura; Extensão e administração rural; Técnicas de comunicação.
03	Formação de cooperativas e associações e melhoria de vida da população.	Cooperativismo/Associativismo/Empreendedorismo; Extensão e administração rural; Meio ambiente, Olericultura I, Olericultura II.
04	Definição de implantação de atividades agrícolas.	Meio ambiente; Extensão e administração rural.
05	Planejar e executar projetos nas diferentes áreas agrícolas.	Projetos de intervenção; Olericultura I; Olericultura II; Culturas anuais I; Culturas anuais II; Fruticultura I e II; Silvicultura; Jardinagem e Paisagismo; Saúde e segurança no trabalho; Agroindústria familiar.
06	Prestar assistência técnica e assessoria em instalações rurais, demarcações de terrenos e irrigação.	Desenho técnico e topografia; Construções e Instalações Rurais; Irrigação e drenagem; Matemática aplicada à agricultura; Técnicas de comunicação, Meio ambiente.
07	Responsabilizar-se pelo manejo do solo, cultivos, florestas, produção de mudas e sementes, colheita e pós- colheita.	Olericultura I e II; Culturas anuais I e II; Fruticultura I e II, Silvicultura, Manejo do solo e da água; Agroindústria familiar.
08	Aplicar sistemas agroecológicos de produção.	Agroecologia; Meio ambiente.
09	Prestar assistência técnica em mecanização agrícola e para recomendação e aplicação de corretivos e fertilizantes.	Mecanização agrícola; Fertilidade do solo e nutrição de plantas; Manejo do solo e da água; Matemática aplicada à agricultura.
10	Controle e erradicação de doenças, pragas e plantas daninhas.	Olericultura I e II, Agroecologia, Culturas anuais I e II, Fruticultura I e II, Silvicultura; Matemática aplicada à agricultura.

Fonte: PPC/CAM, 2012.

Segundo os documentos analisados, além das atividades desenvolvidas nos períodos tempo escola/comunidade, os alunos são incentivados a participarem de atividades de pesquisa e extensão, relacionadas ao profissional técnico em agricultura, de maneira a priorizar as ações educacionais relacionadas ao eixo tecnológico de recursos naturais, em especial às tecnologias pertinentes à produção vegetal.

Inicialmente esse curso foi implantado com a proposta de que em vez dos alunos deslocarem-se até ao Campus Amajari para o período escola, os professores se deslocariam até a comunidade, buscando desta forma a manutenção de jovens em suas comunidades e contribuindo com a valorização de seus conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que

conheceriam novas técnicas agrícolas, modelos de gestão administrativa e ambiental, dentre outros conhecimentos científicos inerentes à área de formação.

Conforme dados da Coordenação de Registros Escolares do Campus Amajari, apenas 18 alunos da primeira turma concluíram o curso Técnico em Agricultura em Regime de Alternância.

Já em 2016, o Campus Amajari implantou o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância para atender moradores de comunidades indígenas da Raposa Serra do Sol, cuja oferta visava à implementação de projetos de desenvolvimento sustentável na comunidade de Contão.

O curso possui carga horária total de 3.380 horas. Nesta modalidade, os alunos passam 15 dias no tempo escola, assistindo aulas teóricas e realizando práticas nos laboratórios da instituição, além de visitas técnicas; e 15 dias no tempo comunidade, desenvolvendo práticas orientadas pelos professores que também acompanham as atividades com os alunos, conforme previsto no plano do curso:

Nos períodos do tempo comunidade o discente fica em sua família (residência), tendo acompanhamento dos docentes, através de monitoramentos pré-determinados, aonde o discente são apresentados aos *possíveis problemas de caráter agrícola encontrados em sua propriedade ou comunidade, tendo a possibilidades de intervenção a partir do que foi estudado em sala de aula (grifo do autor)*. Sempre utilizando uma metodologia que melhor se adeque as questões sociais do campo e, principalmente, a realidade em que os alunos do meio rural estejam inseridos. (PCTA, 2018, p. 06)

Deve-se mencionar que, em ambas as propostas pedagógicas, o termo alternância é adotado como forma de organização do calendário escolar, posto que, apesar de indicar que “os pais, produtores rurais e outros agentes comunitários precisam ser vistos como sujeitos ativos, parceiros do *Campus* na construção e execução do Projeto Pedagógico” (AMAJARI, 2012; 2018), as estratégias mencionadas para o envolvimento da comunidade são: visitas às comunidades, não só por ocasião do tempo-comunidade; atividades na escola, destinadas aos pais e demais membros da comunidade; participação em atividades socioculturais, como nas festividades típicas da região. Ações essas que não são suficientes para se evidenciar os princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância que preza pela dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos sujeitos.

4.4 Os Arranjos Produtivos Locais do Município de Amajari

A origem de Amajari é atribuída à formação de um povoado em torno de um bar de propriedade do Senhor Brasil, inaugurado em 1975. Devido a sua localização, outras pessoas foram construindo residências e outros comércios e, gradativamente, formaram a Vila Brasil, atual sede do município.

Criado por força da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Município de Amajari foi regulamentado com a publicação da Lei nº 097 de 17 de outubro de 1995, como parte do processo de organização político-administrativa do novo Estado da Federação, ocupando a área territorial 28.472,310 Km², com terras desmembradas do município de Boa Vista. Situa-se ao norte do Estado de Roraima, mesorregião Norte, microrregião Boa Vista, coordenadas geográficas: 61° 25' 15" de longitude Oeste; e 03° 39' 19" de latitude Norte, limitando-se ao norte, com a República Bolivariana da Venezuela; ao sul, com o município de Alto Alegre e Boa Vista; a leste, com o município de Pacaraima; e a oeste, com a República Bolivariana da Venezuela, conforme podemos visualizar na figura 6.

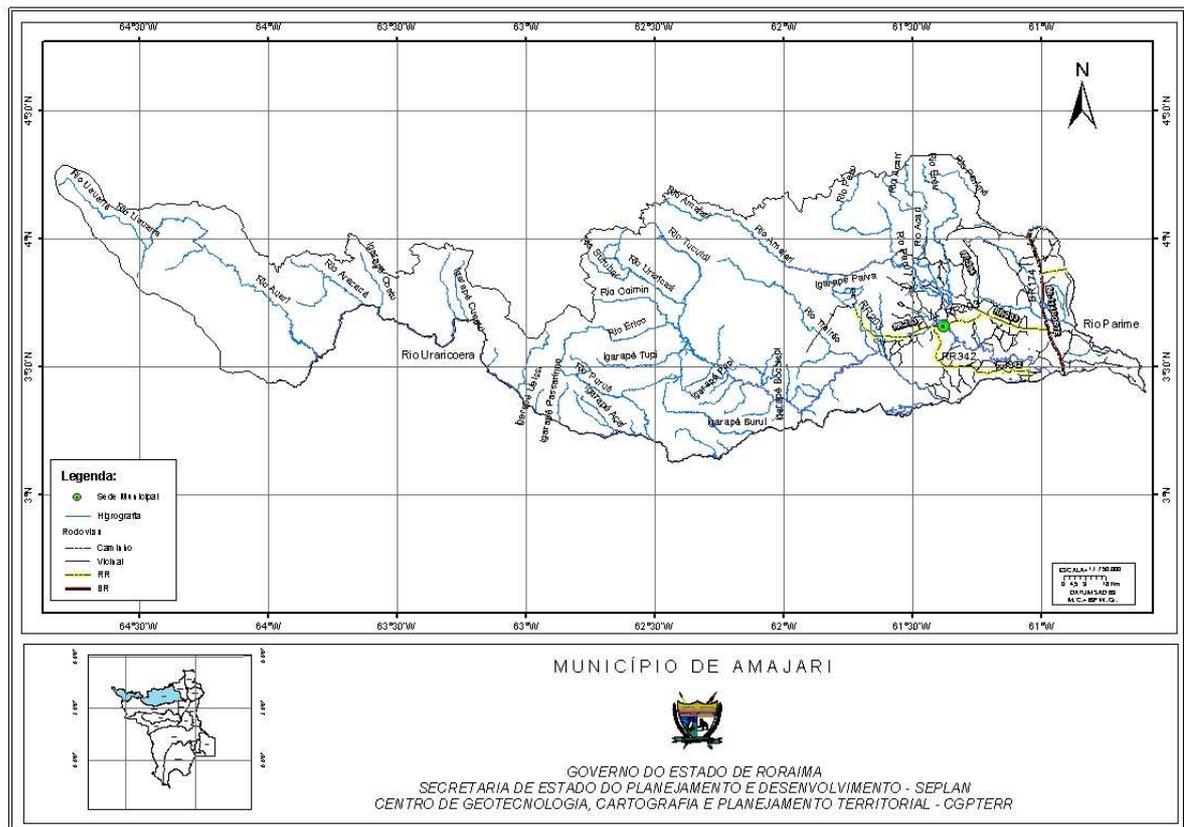


Figura 6: Localização do Município de Amajari – RR

Fonte: RORAIMA, 2014.

A população desse município é composta por índios, principalmente das etnias Macuxi, Taurepang e Wapixana, e nordestinos e seus descendentes que habitam 18 comunidades indígenas: Araçá, Guariba, Mangueira, Três Corações, Aningal, Ponta da Serra, Anaro, Garagem, Santa Inês, Ananás, Ouro, São Francisco, Trairão, Bom Jesus; Urucuri, Cajueiro, Mutamba e Juraci; 05 assentamentos (Projeto PA Amajari, PA Bom Jesus I e II, PA Trairão, PA Tepequém, PA Ametista); 06 vilas: Vila Brasil, Trairão, Tepequém, Paiva, Vila Nova e Cabo Sobral, além das fazendas que formam o município.

De acordo com dados do Instituto Chico Mende de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), a base econômica do Amajari é a agricultura familiar e agropastoril, fato que faz com que dependa basicamente dos repasses do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) pelo Governo Federal. Seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita a preço corrente, em 2014, foi de 10.670, 20 reais (IBGE, 2016). Esse valor coloca o Amajari na 11ª colocação no ranking dos municípios de Roraima.

Estudos realizados pela Seplan/RR e dados da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) e Fundação Getúlio Vargas (FGV) são unânimes em apontar as culturas permanentes como potencialidades do Amajari, além da pecuária de corte e a piscicultura, conforme se pode visualizar na Figura 7.

PotencialidadesDLIS/FGV			
1. Agricultura de Curto Ciclo		4. Pecuária	
Hortaliças(1)	Δ O	Avicultura	Δ O
Arroz	Δ O	Suínocultura	Δ O
Feijão	Δ O	Bovinocultura de corte	Δ O
Milho	Δ O	Bovinocultura leiteira	Δ O
Tubérculos(2)	Δ O	Eqüinos e caprinos	Δ O
Frutas(2a)	Δ O	5. Extrativismo animal	
2. Agroindústria		Pesca comercial	-----
Beneficiamento de frutas regionais(3)	● Δ O □	Piscicultura	● Δ O □
Mandioca (farinhas, amido)	Δ O	Apicultura	Δ O □
Carne (embutidos, frigorificados, couro)	● Δ O	6. Extrativismo vegetal (c/manejo)	
Leite (queijo, iogurte, manteiga)	● Δ O	Madeira (serrado e pré-beneficiada)	Δ O □
Peixe (salga, defumação, couro)		Madeira beneficiada (móveis e utilidades)	Δ O □
Cana-de-açúcar	● Δ O □	Castanhas-da-Amazônia	-----
Café	● Δ O □	Produção de mudas agrícolas e florestais	-----
Soja		7. Extrativismo mineral	
Dendê	● Δ O □	● □	
Arroz irrigado	● Δ O □	8. Prestação de serviços(7)	
Guaraná	● □	Δ	
3. Bio-Agroindústria (matéria-prima)		9. Turismo Ecológico(8)	
Plantas medicinais(4)	● Δ O □	● Δ O □	
Óleos essenciais(5)	● Δ O □	10. Comércio(9)	
Especiarias e corantes naturais(6)	● Δ O □	Δ	
		11. Artesanato	
		● Δ O □	
		12. Indústria(10)	
		● Δ O	

Mercados Potenciais: Δ - mercado local; O - mercado regional; - mercado extra-regional (amplo); ● - condições naturais favoráveis para implementação da produção ou atividade.

Figura 7: Potencialidades produtivas dos Municípios do Estado de Roraima

Fonte: RORAIMA, 2014, p. 59.

Cabe destacar que os produtos elencados no quadro acima já haviam figurado como arranjos produtivos locais em levantamento do Ministério da Integração Nacional (MI) sobre o tema na Amazônia, de 2004.

Com base no conhecimento tácito de agentes de diferentes setores sociais, o MI promoveu um evento em que coletou informações a respeito das atividades econômicas desenvolvidas na Amazônia, reunindo representantes de entidades de diversos setores que investem recursos em projetos direcionados ao fomento dos APLs. Além de identificar as potencialidades dos municípios amazônicos, reuniram informações sobre outros aspectos sociais e econômicos relevantes para se compreender a capacidade dos municípios em transformar produções extensivas em aglomerações sinérgicas.

Os resultados do evento foram publicados em um documento no qual, dentre outras informações, apresentam-se dados a respeito das perspectivas de crescimento dos APLs, entidades governamentais e não governamentais envolvidas em programas e projetos de fomento dos APLs, as características dos APLs do Amajari, análise do capital social.

No quadro abaixo incluímos três informações que consideramos relevantes para, no decorrer da pesquisa, entendermos os investimentos do IFRR em determinados segmentos econômicos da região.

Quadro 5: APLs de Amajari

ARRANJO PRODUTIVO LOCAL	CARACTERÍSTICAS GERAIS	CAPITAL SOCIAL
<p>Grãos (arroz, feijão, milho e soja)</p> <p>Local: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Pacaraima.</p>	<p>APL especializado em torno da soja, com incipiente integração vertical e horizontal entre si e com fornecedores e clientes. Baixo grau de inserção das atividades no meio social, cultural e territorial. Predomina o trabalho individual, com baixo potencial para ocupar mão de obra e redistribuir renda. Capacidade média de sustentabilidade ambiental. Vantagens locacionais superando as desvantagens. Boas oportunidades de mercado.</p>	<p>Relacionamento deficiente com instituições de capacitação tecnológica, assistência técnica e gerencial. Baixo grau de associação comunitária. Grande potencial para gerar renda. Baixa ocupação de mão de obra familiar e pouca distribuição de renda.</p>
<p>Pecuária de corte e leite</p> <p>Local: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Iracema, São Luiz, São João de Baliza.</p>	<p>APL sem especialização, incipiente integração com fornecedores e clientes. Predomina a ação isolada, com possibilidade de ocupar mão de obra familiar e redistribuir renda, mediante programa para disseminar a produção para as famílias pobres e desenvolver a cultura do associativismo. Vantagens locacionais superando as desvantagens. Demanda local superior à oferta.</p>	<p>Relacionamento deficiente com instituições de capacitação tecnológica, assistência técnica e gerencial. Predominância de ações isoladas, com ausência de ambiente social. Grande potencial para ocupar mão de obra e distribuir renda.</p>
<p>Aquicultura (pesca extrativa e produção em cativeiro)</p> <p>Local: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Cantá, Caracaraí e Uiramutã.</p>	<p>APL a caminho da especialização, com incipiente integração vertical e horizontal entre si e com fornecedores e clientes. Predomina o trabalho individual, porém com potencial para ocupar mão de obra e redistribuir renda, diversificar a produção e melhorar a sustentabilidade ambiental. Vantagens locacionais superando as desvantagens. Associar a produção ao turismo ecológico.</p>	<p>Relacionamento deficiente com instituições de capacitação tecnológica, assistência técnica e gerencial. Baixo grau de associação comunitária e pouco alcance representativo. Com potencial para ampliar a ocupação de mão de obra familiar e distribuir renda.</p>
<p>Produtos indígenas</p> <p>Local: Amajari, Normandia, Pacaraima, Uiramutã.</p>	<p>APL rudimentar, com incipiente integração com fornecedores e clientes; baixo grau de inserção das atividades no meio social, cultural e territorial. Início de trabalho associativo, com potencial para ocupar mão de obra indígena e melhorar a qualidade de vida da</p>	<p>Relacionamento deficiente com instituições de capacitação tecnológica, assistência técnica e gerencial. Baixo grau de associação comunitária e pouco alcance representativo. Com potencial para ampliar a ocupação de</p>

	população local com plena sustentabilidade ambiental. Vantagens locacionais superando as desvantagens. Associar a produção ao turismo e ao artesanato.	mão de obra familiar e distribuir renda.
Turismo e artesanato Local: Amajari, Boa Vista, Bonfim, Normandia, Pacaraima, Uiramutã, Rorainópolis, Caracaraí.	APL com baixo grau de especialização e integração vertical e horizontal. Predomina a ação isolada, porém com possibilidade de ocupar mão de obra e redistribuir renda, diversificar o serviço e enfatizar a sustentabilidade ambiental. Vantagens locacionais igualando as desvantagens.	Fraco relacionamento com instituições de capacitação tecnológica, assistência técnica e gerencial. Ação individual e pouca ação integradora. Potencial para ampliar a formação e ocupação de mão de obra local e distribuir renda.

Fonte: Elaborado com base nos dados compilados de ADA, 2004.

Em 2014, Dez anos após a publicação da qual foram retiradas os dados do quadro 2, a Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento (SEPLAN) divulgou novo quadro em que no município de Amajari destacam-se a Piscicultura e a Pecuária de Corte como APLs, conforme quadro 4:

Quadro 6: Arranjos Produtivos Locais do Município de Amajari

APL	PRODUTO EM POTENCIAL
Piscicultura	1. Produção de alevinos
	2. Produção de tambaqui, piauaçu e matrinxã para o mercado interno e externo e beneficiamento.
Pecuária de Corte e leite	Carne (bovinocultura)

Fonte: RORAIMA, 2014, p. 62-64.

Além desses produtos, o levantamento indica que Amajari possui potencial à produção de culturas permanentes, perspectiva de crescimento da pecuária de leite e para o desenvolvimento da piscicultura em área de mata e do turismo. Acrescenta-se que, em dez anos, Amajari definiu seus APLs, contribuindo para a economia local. Seu Produto Interno Bruto (PIB) em 2004 era de 32.333 e, em 2014, chegou a 84.673 (RORAIMA, 2014).

Na sequência, apresentamos os dados de produção animal e vegetal do Município de Amajari, conforme pesquisa do IBGE, em 2016.

Quadro 7: Efetivo de Rebanho por Cabeças - Município de Amajari-RR - Ano 2016

ITEM	TIPO DE REBANHO	QUANTIDADE
01	Bovino	91.913
02	Galináceos	6.589
03	Equino	4.116
04	Suíno	4.073
05	Ovino	3.223
06	Caprino	446
07	Bubalino	82

Fonte: IBGE - Pesquisa Pecuária Municipal

Quadro 8: Lavoura Temporária e Permanente Município de Amajari-RR - Quantidade produzida(toneladas) - Ano 2016

ITEM	TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
01	Arroz (em casca)	7.715
02	Mandioca	4.560
03	Banana (cacho)	960
04	Melancia	450
05	Milho	216
06	Laranja	120
07	Limão	25
08	Feijão	18
09	Mamão	15
10	Tomate	12

Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal

Quadro 9: Produção de origem animal Município de Amajari-RR - Ano 2016

ITEM	TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
01	Leite (Mil litros)	1.330
02	Mel de abelha (quilogramas)	500
03	Ovos de galinha (Mil dúzias)	42

Fonte: IBGE - Pesquisa Pecuária Municipal

Quadro 10: Produção da aquicultura (Quilogramas) - Município de Amajari-RR - Ano 2016

ITEM	TIPO DE PRODUTO DA AQUICULTURA	QUANTIDADE
01	Tambaqui	2.865.350
02	Matrinxã	1.970

Fonte: IBGE - Pesquisa Pecuária Municipal

Apesar do volume da produção agropecuária, segundo o IBGE (2015), o percentual de receitas de origem externa era de 95,6%. Notou-se, ainda, uma queda no PIB per capita que em 2015 atingiu a casa de 12.169,79.

4.5 Conhecendo os APLs de Amajari: uma aproximação etnográfica

O itinerário da pesquisa produzida para esta dissertação teve início com a realização do Estágio Técnico realizado na Casa do Produtor Rural do Município de Amajari, durante de 15 dias. Nesse período, tivemos a oportunidade de conhecer como essa entidade ligada à Secretaria Estadual de Agricultura assume a governança dos interesses comuns dos agentes econômicos dos diferentes Arranjos Produtivos Locais, ainda em fase de organização.

A Casa do Produtor Rural assume a dimensão de caráter governamental dos APLs, com vistas ao desenvolvimento econômico e territorial do Amajari. Para tanto, os técnicos realizam visitas de acompanhamento e orientação aos produtores rurais acerca da preparação da terra, plantas a serem cultivadas, cuidados quanto ao uso de inseticidas e fertilizantes, suporte ao Projeto de Piscicultura desenvolvido nas Comunidades Indígenas, cadastro dos produtores rurais da agricultura familiar para entrega de produtos ao Programa de Aquisição de Alimentos – PAA - e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Segundo informações do Sr. Calixto Sobreira, o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, possuía 15 produtores cadastrados, mas será necessário fazer o novo recadastramento desses produtores. Este programa adquire diretamente da agricultura familiar os alimentos

produzidos, com dispensa de licitação. Esses agricultores participam do PAA individualmente ou por meio de cooperativas. A participação individual é possível com a Declaração de Aptidão ao PRONAF – DAP, este instrumento qualifica-o como agricultor familiar, já a pessoa jurídica devem deter o DAP Especial Pessoa Jurídica. A DAP é fornecida pela SEAPA/DATER. Nos interiores esses serviços são prestados pelo Chefe da Casa do Produtor Rural que é ligada ao DATER.

Conforme destaca Fuini (2014), um dos aspectos caracterizadores dos APLs é sua capacidade de estabelecer relações institucionais. Em relação à presença do Campus Amajari nesse processo de articulação coordenado pela Casa do Produtor Rural, consideramos a participação condicionada a convites para palestra, apoio na aquisição de insumos agrícolas e espaço para estágio dos alunos de diferentes cursos técnicos.

Outro aspecto observado na articulação da Casa do Produtor Rural foi a cooperação, dando oportunidade para os pequenos produtores conquistarem melhor nível de produtividade, com a oferta de cursos especializados aos quais não teriam acesso sem a governança daquela entidade.

Exemplo disso foi a visita a uma propriedade de agricultura familiar que solicitou orientação sobre plantio de árvores frutíferas, aplicando-se técnica de plantio consorciado ou casado, no sentido de manter a propriedade auto sustentável. O engenheiro explicou a necessidade de aradar a terra, fazer uso de calcário que serve para corrigir a acidez do solo e fornecer cálcio e magnésio, nutrientes indispensáveis para a nutrição das plantas.

Na oportunidade, o Engenheiro Agrônomo acompanhou o pequeno produtor em sua plantação de mandioca mansa (macaxeira), apontou as falhas técnicas no plantio e orientou como fazer a manutenção da área, visando não haver perdas na colheita da produção (Figuras 8 e 9).



Figuras 8 e 9: Plantio de Mandioca na Chácara Deus Proverá

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

O APL com crescimento acentuado na região é a piscicultura, com ênfase na produção de Tambaqui (Figuras 10 e 11). Essa atividade é considerada o maior potencial produtivo do município, seguido da pecuária de corte e do Turismo.

Acompanhamos, ainda, a visita do Engenheiro Agrônomo na visita à Comunidade Mangueira, localizada na Terra Indígena Araçá. O objetivo foi orientar os indígenas, iniciantes na prática de piscicultura, a utilizarem técnicas adequadas para despesca.



Figura 10 e 11: Despesca na Comunidade Indígena Mangueira
Fonte: Arquivo pessoal da Autora.

Como exemplo de investimento de médio porte, tem-se a Fazenda Primavera. O sistema de piscicultura é composto por 19 tanques (conforme as figuras 12 e 13), onde se encontravam 48 mil tambaquis e 7 mil Matrinxãs. Os tanques possuem aerador (figura 10 e 11), um equipamento que serve para renovação do ar, que são ligados às 18 horas e desligados às 6 horas. Usa-se, ainda, calcário para auxiliar na produção dos peixes.

A fazenda participa de outro APL : a criação de gado bovino. Para fazer as atividades da fazenda, o proprietário possui dois empregados, que atuam diariamente, tanto nas atividades de produção de peixe, como das 60 cabeças de gado.



Figuras 12 e 13: Mostra dos Tanques da Fazenda Primavera
Fonte: Arquivo Pessoal da autora



Figuras 14 e 15: Aerador

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Exercitando a dimensão da cooperação, a Casa do Produtor Rural promoveu um curso de Capacitação Técnica em Piscicultura (Figuras 16 e 17). Inicialmente o Secretário da SEAPA abriu o evento falando da importância da capacitação dos presentes na área da Piscicultura, tendo em vista que o Estado de Roraima vem crescendo nesse ramo. Apresentou o Instrutor da Capacitação, o também Engenheiro Agrônomo, Senhor Marlon Maia da Silva.



Figura 16 e 17: Capacitação em Piscicultura

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Esses dados confirmam o potencial agrícola da região e a existência de espaços para a integração das práticas dos cursos dessa natureza oferecidos pelo *Campus Amajari*. Restava saber de que forma o IFRR tem contribuído para a prospecção dos APLs e em que medida estes têm sido aproveitados como espaços pedagógicos para a formação de profissionais capazes de intervir e modificar a realidade socioeconômica desse município.

4.6 Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária

A proposta do Curso Técnico em Agropecuária em sua apresentação diz que as ações pedagógicas primarão por práticas pelas quais os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades que os preparem para o mercado de trabalho e para a continuidade de seu itinerário formativo. Esse discurso vai ao encontro da pedagogia do capital pela qual a escola se transforma em aparelho de reprodução dos interesses do mercado e como lugar para a formação pela racionalidade técnica, na qual a “atividade profissional consiste na solução

instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação científica ou técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

Ao mesmo tempo manifesta o objetivo de que a formação escolar também prepare os alunos para assumirem responsabilidades e se tornarem sujeitos atuantes na sociedade, retomando os princípios do PDI e das Diretrizes para a Educação do Campo, e usa a ideia de educação integral como princípio que promoverá a formação integral do “profissional-cidadão”, sendo contextualizada com a realidade e o mundo do trabalho.

O ecletismo conceitual é retomado no objetivo geral do Plano de Curso, nos seguintes termos:

Possibilitar ao Técnico em Agropecuária aptidão para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho. (IFRR, 2014, p. 12)

Os objetivos específicos direcionam o desenvolvimento do currículo, deixando evidente que os princípios institucionais de que sejam desenvolvidas práticas de ensino contextualizadas. Indicam, ainda, posturas esperadas por parte do professor e/ou da equipe técnico-pedagógica.

Ao afirmar que as práticas pedagógicas irão viabilizar o retorno do aluno à propriedade, “para o desenvolvimento de ações produtivas com sustentabilidade e rentabilidade” (IFRR, 2014, p. 13), infere-se que a bagagem cultural dos alunos será considerado como parte do processo de aprendizagem. Freire (1997) orienta que a escola respeite a “leitura de mundo” dos alunos e proporcione a oportunidade de, a partir do conhecimento novo, possam reconsiderar os anteriores e reformular suas práticas profissionais no campo.

Há, contudo, um objetivo que parece não se referir ao que a unidade de ensino pretende oferecer aos alunos, por meio das práticas pedagógicas, mas sim a um conhecimento a serem aprendido pelos alunos: “internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional” e dois outros objetivos ambíguos em relação a quem seja o agente, são eles: i) Atuar com a adoção de uma abordagem multidisciplinar, vinculada a programas de desenvolvimento rural sustentável”; e ii) “Colaborar no planejamento e na organização de unidades de produção rural de acordo com as potencialidades locais”. (IFRR, 2014, p. 13). Excetuadas essas situações, os demais objetivos orientam-se para que o técnico em Agropecuária formado pelo Campus Amajari/IFRR seja capaz de:

- . Planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários;
- . Administrar propriedades rurais;
- . Elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção vegetal e animal;
- . Fiscalizar produtos de origem vegetal e animal;
- . Realizar a medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais;
- . Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

De acordo com o Plano de Curso, com esse perfil profissional, o egresso reunirá as habilidades necessárias para atender “às necessidades de organização e produção no segmento da agropecuária, contribuindo para o fortalecimento dos saberes, da cultura, a partir de uma atuação cidadã crítica, autônoma, criativa e empreendedora, comprometido com o desenvolvimento social, científico, tecnológico e com a conservação ambiental”. (IFRR, 2014, p. 14), correspondendo à expectativa da região que compreende os sistemas extensivo, intensivo de mão de obra e intensivo.

A descrição do possível campo de atuação dos técnicos em Agropecuária formados no Campus Amajari corresponde ao previsto na legislação educacional para o Ensino Técnico Integrado ao Médio. Nesse caso, Silva (2009, p. 9) explica que o ensino, nos planos de cursos técnicos integrados, “deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos”, o que ocorre no planejamento pedagógico. Esse autor lembra, ainda, que as diretrizes curriculares orientam para que o desenvolvimento do currículo ocorra em sintonia “com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado”. (SILVA, 2009, p. 10).

Segundo o Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, as disciplinas são oferecidas durante três anos, na forma presencial, somando 3.190 horas de atividades acadêmicas e 150 horas de estágio profissional ou desenvolvimento de projeto de conclusão de curso. A matriz curricular está organizada em módulos, cada um com duração de um semestre, contemplando componentes da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Núcleo Profissional.

Dentre as disciplinas da Base Nacional Comum, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química são ofertadas em todos os módulos, apesar de algumas delas cumprir uma carga horária de apenas 20 horas.

As demais disciplinas da parte diversificada e do núcleo profissional são distribuídas nos três anos. Conforme se pode observar na figura 18, o número de componentes curriculares cursados por módulo, considerando a ementa e a carga horária dedicada para o volume de conteúdos, representa uma sobrecarga de leituras e atividades.

ÁREAS	COMPONENTES CURRICULARES	MÓDULOS						TOTAL
		I	II	III	IV	V	VI	
BASE NACIONAL COMUM	Biologia	40	40	40	40	40	40	240
	Artes	30						30
	Educação Física	20	20	20	20	20	20	120
	Filosofia		20		20		20	60
	Física	40	40	40	40	40	40	240
	Geografia	40	40	40	20	20	20	180
	História	40	40	40	20	20	20	180
	Língua Inglesa	20	20					40
	Língua Portuguesa	60	60	60	40	40	40	300
	Matemática	60	60	60	40	40	40	300
	Química	40	40	40	40	40	40	240
	Sociologia	20		20		20		60
CH da Base Nacional Comum	410	380	360	280	280	280	1.990	
PARTE DIVERSIFICADA	Administração e Economia Rural		30					30
	Cooperativismo, Associativismo e Empreendedorismo					40		40
	Informática Básica	40						40
	Espanhol				40			40
	Projetos Integrados de Intervenção em Agropecuária						30	30
	Saúde e Segurança no Trabalho	20						20
	CH da parte Diversificada	60	30	0	40	40	30	200
NÚCLEO PROFISSIONAL	Agroindústria Familiar					40		40
	Apicultura				40			40
	Avicultura de Corte e Postura					40		40
	Bovinocultura de Corte						40	40
	Bovinocultura Leite						40	40
	Caprinos e Ovinos					50		50
	Construções e Instalações Rurais		40					40
	Criações Alternativas				40			40
	Grandes Culturas I			40				40
	Grandes Culturas II				40			40
	Topografia		40					40
	Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas		50					50
	Forragicultura			40				40
	Fruticultura				50			50
	Introdução a Agropecuária	40						40
	Irrigação e Drenagem						50	50
	Manejo do Solo e da Água						40	40
	Mecanização Agrícola				40			40
	Nutrição Animal			40				40
	Olericultura			50				50
	Piscicultura						40	40
	Princípios de Agroecologia	30						30
	Silvicultura					40		40
Suinocultura					40		40	
CH Núcleo Profissional	70	130	170	210	210	210	1.000	
Estágio Profissional				150				
Total de Horas por Semestre	540	540	530	530	530	520	-	
Total de Disciplinas por Semestre	15	14	13	15	15	15	-	
Carga Horária Total do Curso							3.190	

Figura 18: Representação Gráfica do Processo Formativo

Fonte: IFRR, 2014, p. 17

Como proposta de integração do currículo, considerando-se que a modalidade integrada “significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer

relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que neles se inserem” (BRASIL, 2007, p. 50), o PC indica a opção pelo ensino por projetos integradores que “deverão contar com atividades planejadas e desenvolvidas coletivamente, contemplando a maior quantidade possível de componentes curriculares” (IFRR, 2014, p. 111). O PC esclarece que o ensino por projeto fundamenta-se na articulação teoria-prática, no trabalho como princípio educativo e priorizará as demandas e os arranjos produtivos locais. Além disso, afirma que essa metodologia “garante ao educando o papel de protagonista do processo de construção de seu conhecimento e de sua formação profissional”(IFRR, 2014, p. 111).

4.7 Práticas de Ensino no Curso Técnico em Agropecuária Integrado

Iniciamos a pesquisa no Campus Amajari realizando visitas esporádicas para obter a autorização dos gestores e criar uma aproximação com os demais atores envolvidos no processo educacional. Durante o Encontro Pedagógico de abertura do ano letivo de 2017, apresentamos o projeto para o corpo docente e equipe técnico-pedagógica e obtivemos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Diretor Geral, Direção de Ensino e Coordenação de Curso. Além disso, nessa etapa foi-nos entregue a cópia do Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, elaborado em 2014.

Na etapa de observação e entrevistas, a permanência foi de dois meses acompanhando os professores do núcleo profissional nas atividades desenvolvidas nas turmas do curso em foco, das quais selecionamos cinco experiências de disciplinas da área técnica para descrever.

As aulas fundamentavam-se na articulação teoria-prática, conforme previsto no PC. Uma das primeiras observações consistiu na continuidade de um conteúdo da disciplina de Mecanização: montagem e desmontagem de trator de arar. Inicialmente, o professor expôs os procedimentos técnicos para uso de trator para arar a terra, instruções sobre segurança no trabalho. Na sequência a turma foi dividida em equipes que deveriam montar e desmontar o implemento para arar o solo. Explicou que, para a preparação do trator, recomenda-se o trabalho em equipe, não só pelo esforço exigido, mas também por assegurar a montagem correta e, assim, evita-se um possível acidente. Após essa prática os alunos dirigiram-se para o espaço destinado à aula de direção do trator, com o Técnico em Agropecuária, que apresentou os componentes obrigatórios do veículo, reforçando as noções de segurança na direção.

Na disciplina denominada Criações Alternativas, a aula tinha como tema central a criação de codorna – Cortunicultura. O professor introduziu o assunto definindo a cultura e ressaltando o potencial de rentabilidade para o produtor, desde que realize o manejo adequado. Destacou as características biológicas da ave, caracterizando-as como delicadas e, por isso, precisam de cuidados especiais para se obter bons resultados. Explicou que a estrutura para se criar codorna é simples; que a administração desse negócio é bastante prática, destacando esses aspectos como fatores que possibilitam lucros para os investidores desse ramo, tanto com o abate como para venda de ovos.

Apresentou dados estatísticos sobre a criação de codornas por região e sobre a produção de ovos, também por região. O professor retornou para as vantagens da produção de codorna, enumerando: o rápido crescimento; 45 dias pronta para o abate; Precocidade sexual; em 45 dias está pronta para postura; alta postura; baixo consumo alimentar.

Introduziu noções sobre valor nutricional do ovo de codorna, explicando o mito de que ovos de codorna são afrodisíacos. O professor explicou, ainda, que o sistema de criação de codorna é intensivo, para subsistência e comercial. Para finalizar o professor apresentou uma comparação entre a criação de codorna, galinha e avestruz, afirmando que os dois primeiros são animais domésticos e a avestruz é um animal semidoméstico.

Destaca-se das aulas descritas até esse ponto a preocupação dos professores em articular conhecimentos do componente sob sua responsabilidade com conteúdos de outras áreas do conhecimento. Em ambos os casos, os professores procuraram dar ênfase às questões ambientais envolvidas no uso de trator para arar a terra e na criação de codornas. O professor de Cornicultura, por exemplo, contextualizou geograficamente a criação de codornas e explicou que as diferenças climáticas não são um impedimento para a execução de um plano de negócio de criação dessa ave em nosso estado. No caso da aula de mecanização, foi possível perceber que conhecer o relevo, as características do solo constitui-se um conhecimento importante para a escolha da lâmina a ser utilizada para aradar a terra.

Sobre a articulação entre teoria e prática, participamos da aula de campo, realizada em forma de visita técnica ao Museu do Solo da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Um egresso do curso de Agronomia dessa instituição foi o condutor da visita. Além das orientações sobre as normas do museu, explicou aos alunos as características de cada amostra de solo em exposição. Percebi que as explicações envolviam conceitos da geologia, da geografia e meio-ambiente. A professora responsável pela visita relacionou os conceitos mobilizados no diálogo do monitor com os alunos ao uso do solo nas comunidades do Amajari. A contextualização do tema facilitava a aprendizagem dos alunos que demonstravam entender as explicações quando a professora pedia que mobilizassem suas lembranças sobre as características do meio ambiente de suas comunidades, para esclarecer suas dúvidas. A professora usa uma maquete para explicar os fenômenos pesquisados anteriormente com os alunos:

Quando a gente esteve conversando com vocês em sala, eu pedi que trouxessem os trabalhos [de pesquisa] sobre aonde vocês costumavam produzir na região e aí a gente identificou [nos trabalhos] que vocês escolhem ou as áreas altas ou as partes próximas aos rios, né? E aqui a gente vê claramente: a parte alta, próxima das áreas de elevação da região Surumu, as serras que vocês têm ali têm o solos um pouco mais rico por causa da influência que a rocha dá no solo. E aí tem todo o lavrado, tem todos os rios que cortam a região, os igarapés, tem a região aonde a gente capta os sedimentos que a água trata, que são as regiões mais baixas. Não foi isso que estudamos em sala de aula? Vocês estão conseguindo visualizar isso? Nessa maquete aqui? É exatamente isso o que os pais, o que os avôs de vocês escolheram instintivamente, o que eles observaram ao longo do tempo foi que a fertilidade aqui tende a ser um pouco melhor que essa área que está aqui, que é o “lavradão”.

Nota-se que a professora valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, articula os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, de modo que os alunos possam ter clareza da importância do conteúdo curricular para o contexto social em que vive.

Na aula seguinte à visita, a professora informou que o objetivo da aula seria reconhecer os fatores de decomposição do solo. Iniciou o diálogo com uma revisão dos conceitos apresentados durante a visita ao museu, anotando no quadro as classes de solo, destacando suas características e possíveis influências de fatores geomorfológicos ou ação antrópica, dentre outros. Os alunos participaram ativamente da aula, com perguntas relacionadas a observações do ambiente local.

Na disciplina de Piscicultura, a aula aqui relatada ocorreu no Laboratório Vivencial do próprio campus e teve como tema os procedimentos para a construção de tanques para criação de peixes. A professora iniciou sua aula explicando que o primeiro passo é a limpeza da área:

[...] precisamos retirar galhadas, raízes e restos de vegetação. A localização dos tanques deve obedecer à topografia para a delimitação da área. Além disso

devemos respeitar a área de preservação permanente, no momento da definição do tamanho e do formato dos tanques de peixes”.

Enfatizou que a construção dos tanques para peixes deve ser preferencialmente de forma retangular. “*A profundidade deve permitir um nível de água de 1,2 a 1,5 metro, na parte mais profunda, e de 0,8 a 1,0 metro, na parte mais rasa*”.

Em seguida a professora mostrou aos alunos um monge ou caixa de nível, que serve para esvaziar os tanques. Explicou que a água dos tanques deve ser reutilizada e, dependendo do reuso, deve ser filtrada para evitar entupimento dos canos de irrigação.

Mostrou uma planta de derivação e os cuidados na hora de construir tanques (projetos), ressaltando a importância da calagem e adubação orgânica. Sobre a adubação química, esclareceu as razões do controle. Nesse caso, é recomendável fazer a fertilidade da água três vezes por semana. Falou, ainda, sobre a importância da preparação dos tanques para alevinagem. Ao final da aula a professora solicitou que os alunos elaborassem um projeto de tanques de alevinagem e um de recria e engorda, conforme estudos já realizados.

A prática de piscicultura desperta o interesse dos alunos porque, como já indicado, consiste no principal APL do Município. Eles participam de projetos locais de produção de peixes em suas comunidades, se indígenas, em família, se produtores de agricultura familiar, além de realizarem estágios nos empreendimentos de fazendeiros e piscicultores que investem nessa cultura. O laboratório vivencial em que ocorreu a prática encontra-se organizado em forma de consórcio e contém elementos do universo agrícola da região, assim, permite aos alunos observarem de que maneira uma cultura pode ser usada em benefício de outra.

A quinta prática selecionada ocorreu em forma de visita técnica ao Instituto Rancho da Luz, localizado na área rural do município de Boa Vista, propriedade agroecológica em que se trabalha com agricultura biodinâmica e algumas questões da agricultura sitrópica e não usa adubos químicos nem veneno. A visita foi realizada como parte do projeto integrador e teve como eixo temático os princípios da agroecologia. O proprietário do rancho assumiu a aula de campo apresentado aos alunos os diferentes sistemas de produção, enfatizando os princípios da agroecologia adotados na construção e manejo. Explica que a produção não tem fim comercial, é usada para consumo da família e o excedente, pelos vizinhos. A experiência serve para os alunos perceberem a viabilidade de se ter diferentes sistemas, obter produtividade com práticas sustentáveis de agricultura e, com isso, ter alimentação saudável e, por conseguinte, melhor qualidade de vida. Merece destaque a explicação sobre o conceito de Agroecologia, por mencionar o diálogo que esta área estabelece com outras disciplinas e ciências:

Agroecologia não é um tipo de produção, [...] é uma área de estudo, [...] também não é departamento de ciência agrária. A agroecologia está acima das ciências agrárias. Por quê? Porque ela também pega áreas de humanas [...]: a antropologia, sociologia, história, então ela é um sistema mais amplo. Dentro da agroecologia você tem [...] quatro grandes tipos de produção [...] a gente trabalha com astronomia, trabalha com os fluxos da lua, trabalha com os preparados biodinâmicos que são feitos numa lógica muito parecida com a homeopatia e a biodinâmica [...].

Chama a atenção, também, o uso de conhecimentos tradicionais, como o fluxo da lua, para organizar o calendário de plantio e colheita das diferentes culturas, demonstrando aos alunos que os saberes de seus ancestrais são válidos, bastando, a partir dos conhecimentos científicos selecionarem aqueles que mais se aproximam dos princípios de desenvolvimento sustentável.

A culminância dos projetos integradores ocorreu durante a Mostra Pedagógica do Campus Amajari, realizada na manhã de sábado de 30 de Outubro de 2017, teve como tema

“Territorialidade e Interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica”. Neste evento, alunos e seus professores apresentam trabalhos e pesquisas realizadas na unidade, durante o ano. As atividades expostas foram: texto em cordel; tipos de construções desenvolvidas na região do Amajari; experimentoteca do solo; painel com foto dos principais tipos de raças bovinas; painel da obra “O Quinze”, da escritora Rachel de Queiroz; e cultura e processados da mandioca, com exposição de plantas medicinais e comidas regionais feitas com a mandioca. Além dessas atividades houve também exposição de receitas em espanhol; sensoriamento remoto; método de conservação e beneficiamento do pescado; exposição fotográfica que vai mostrar o olhar dos alunos do IFRR-CAM sobre as questões fronteiriças; apresentação de curta-metragem; laboratório maluco com atividades de Química e Física; competição de lançamento de foguete; e trabalho sobre principais pratos típicos do estado, entre vários trabalhos.

A participação na Mostra Pedagógica e em aulas de outros cursos, a convite de professores, contribuíram para eu perceber o esforço dos professores no desenvolvimento de “uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável” (FRIGOTO, 2010, p. 82).

As práticas visam atender simultaneamente às demandas do mercado de trabalho e da sociedade. Essa flexibilidade constitui-se uma característica do currículo integrado, posto que favorece atualizações e a incorporação de vivências de novas práticas no currículo, seguindo, de acordo com a análise de Braz (2014) a mesma flexibilidade do mercado de trabalho que passa por transformações constantes e necessita que os trabalhadores sejam capazes de acompanhá-las.

Durante o período de realização da pesquisa etnográfica, evidenciamos que o campus investe em vivências práticas, na execução de projetos integradores que partem de uma temática comum aos componentes curriculares ou que possibilitem a participação com algum gênero de trabalho acadêmico que contribua com a formação do aluno.

Tanto no corpo do Plano de Curso como nas práticas pedagógicas do Campus foi possível identificar os fundamentos da Pedagogia Dialógica, havendo a preocupação constante de que os conhecimentos científicos dialoguem com os tradicionais, com a cultura e ganhem significado para os alunos. A culminância dos projetos são espaços de interação dos jovens com a realidade, momentos de apresentarem aos demais sujeitos de sua comunidade alternativas para melhorar a produção, sem que isso represente desprezo aos saberes ancestrais.

As visitas técnicas também colaboram para que os alunos conheçam outras realidades e avaliem se os conhecimentos do “outro” são aplicáveis a suas práticas cotidianas, na produção das culturas cultivadas em sua comunidade, além de lhes servir como conhecimento novo, facilitando, posteriormente, leituras de/ sobre o mundo.

Apesar do investimento pedagógico dispensado às atividades práticas, durante os dois meses de pesquisa etnográfica não foi realizada nenhuma visita, aula de campo ou atividade prática com aproveitamento dos Arranjos Produtivos Locais do Município de Amajari. Para compreender como ocorrem as articulações entre o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na forma presencial, e o APLs, com seu aproveitamento como espaço dialógico, necessitei realizar entrevistas com gestores do ensino (3) e os cinco professores de disciplinas do núcleo profissionalizante, visando preencher as lacunas da pesquisa de campo.

Assim, inicialmente, apresentamos as concepções dos gestores sobre a Educação Profissional do Campo, identificando os princípios adotados para garantir que os fundamentos teóricos que norteiam o PC se concretizem no desenvolvimento do currículo. Na sequência, analisamos as narrativas dos professores sobre as práticas pedagógicas por eles executadas em

articulação com os APLs. Buscamos, com base no discurso dos entrevistados, identificar marcadores argumentativos que revelem os fundamentos teóricos e/ou princípios pedagógicos que orientam sua prática docente, recorrendo aos conceitos teóricos defendidos por Paulo Freire (1992, 1996) e por Hanna Arent (2009).

4.8 Gestão pedagógica da Educação Profissional para um Diálogo com os APLs

Os gestores do ensino do Campus Amajari são professores de formação, mesmo aqueles que fizeram concurso para cargos técnicos, excetuando-se os engenheiros ou bacharéis. Isso implica reconhecer que possuem conhecimentos sobre as teorias da educação e sobre a organização da educação profissional no campo. Para esse grupo, a entrevista centrou-se na articulação entre educação profissional e APLs; planejamento de práticas de ensino com aproveitamento de APLs, dentre outros temas relacionados ao objeto de estudo desta dissertação.

A primeira questão versou sobre o entendimento dos gestores sobre o papel da Educação Profissional. O G1 assim expressou sua compreensão sobre o tema:

O papel da educação profissional é proporcionar uma formação voltada para o mundo do trabalho, porém acredito que se deve levar em consideração os aspectos mais humanísticos do que os tecnicistas, buscando uma formação que proporcione ao estudante adquirir instrumentos que o possibilite o exercício da cidadania.

A concepção de G1 traz os conceitos expressos no PC e na legislação educacional dedicada a orientar a oferta de EPT. Destaca-se que usa a expressão “mundo do trabalho” que extrapola o sentido de formação para o mercado de trabalho. Isso implica reconhecer que G1 tem o trabalho como princípio educativo, no sentido de princípio ético-político, haja vista que o entrevistado defende que os conteúdos humanísticos tenham maior relevância na formação. Strehl (2000) corrobora com essa linha de pensamento ao afirmar que “a educação técnica, quando enriquecida por essa dimensão humanista, passa a adquirir um sentido mais pleno”.

Seguindo uma concepção oposta, o G2 entende a EPT como oportunidade para os sujeitos adquirirem conhecimentos técnicos que serão usados para solucionar os problemas da região, aliando-se, assim, à perspectiva tecnicista e em defesa dos interesses do capitalismo.

O papel da educação profissional é capacitar os jovens [...] para desenvolver a região, para ser mão de obra para as propriedades. Aqui a gente tem um apelo muito grande com relação às questões indígenas, então seria também para capacitar os jovens indígenas para levar o conhecimento daqui para as comunidades. Então isso aí vai ser importante, porque além de trazer o ensino de qualidade, ainda vai estar capacitando profissionalmente esses alunos para que eles possam ter uma profissão para desenvolver a região e para ter também o seu sustento.

Percebe-se que o pensamento de G2 retoma o pensamento de que a formação profissional que entende o homem como produto de valor econômico. Os conhecimentos prévios são totalmente desconsiderados ao afirmar que os alunos irão “levar conhecimento daqui para a comunidade”, discurso que contraria as orientações de articulação dos conhecimentos científicos com os saberes da cultura.

Essa linha de pensamento, segundo Frigotto (1996, p.92), é marcadamente “produtivista e unidimensional” de tal modo que os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita de produção”.

A concepção de G2 que restringe a EPT às exigências do mercado de trabalho e ao sustento entra em confronto com a perspectiva humanística presente na fala de G1, para quem

a EPT volta-se para “uma formação que proporcione ao estudante adquirir instrumentos que o possibilite o exercício da cidadania”.

Constata-se, pois, a necessidade de os gestores definirem uma linha teórica sob pena de as práticas pedagógicas deixarem de cumprir as finalidades educacionais definidas no projeto pedagógico institucional. Contudo, apropriando-nos das palavras de Martineli “ainda que haja o objetivo de preparar para a cidadania, quando o foco está no alinhamento para a continuidade do modo de produção capitalista, está longe de contribuir para a transformação social, sendo vista como uma mercadoria” (MARTINELI, 2016, p. 41).

Na sequência, a fim de confirmar a perspectiva dos gestores sobre a formação profissional de nível técnico, perguntamos sobre o perfil de aluno que a instituição procura formar. G2 voltou a relacionar a formação técnica aos interesses do mercado e seus modos de produção. Além disso, acrescentou a continuidade da formação como finalidade da EPT.

*A gente procura formar alunos que estejam **capacitados para o mercado de trabalho** e que também ele possa estar capacitado a **fazer um curso superior** [...]*

Quanto ao G1, demonstra ter conhecimento dos documentos orientadores da EPT, respeitando as diretrizes dessa modalidade de educação e compreendendo o trabalho como ação, no sentido de ato político, ligado não só à sobrevivência, mas como direito e como dever do homem.

*O perfil de aluno que a Instituição buscar formar está descrito nos planos de cursos do Campus, estes visam **desenvolver habilidades e competências técnicas e humanísticas** que sejam condizentes com a habilitação pretendida. Com isso, se pretende formar profissionais capazes de **atuarem de forma específica** nas suas áreas, porém que sejam capazes de **realizarem análises científicas e críticas**, capazes de **compreenderem as várias realidades** existentes no país e **promoverem mudanças significativas no desenvolvimento nos arranjos produtivos locais**. Além disso, que estes possam enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo, do trabalho, adaptando-se às situações novas e emergentes.*

Nesse ponto, introduz-se a perspectiva de articulação do currículo do curso Técnico em Agropecuária, com o intuito de conhecer a concepção e as práticas de gestão destinadas a promover a integração dos conhecimentos científicos com os produzidos nos APLs. Dessa forma, perguntei ao G1 sobre como avalia o papel da Instituição no desenvolvimento local e regional. Sua resposta permite afirmar que entende a educação como um ato político, conforme preceitos da Pedagogia Dialógica.

A formação descrita por G1 considera o educando como cidadãos, conscientes da realidade circundante e, por isso, engajados em transformá-la, a partir dos conhecimentos científicos, sem, contudo, negarem os saberes tradicionais. Em suas palavras, o campus é importante para a região porque tem como objetivo, dentre outros:

*proporcionar a **formação de profissionais** capazes de **contribuírem de forma significativa nos arranjos produtivos locais e regionais**, além disso contribuir com a **assistência técnica** para a comunidade com o **desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa** voltados para as comunidades locais e escolas. (G1)*

Para G2, a importância da instituição reside no fato de ter contribuído para o desenvolvimento econômico local, abrindo espaços para que os diferentes segmentos sociais tenham acesso à educação profissional.

*A instituição é de fundamental importância aqui na região, ela foi uma demanda das comunidades. A instituição **alavancou** de uma forma extraordinária **essa***

região, em termos de conhecimentos, em termos de possibilidades de novos horizontes para o pessoal daqui. Nós temos aqui vários seguimentos que a instituição acaba atendendo, que seriam os grandes produtores, a gente tem esse trabalho com eles. Temos os assentados[...] e as comunidades indígenas. Então nós temos o papel de capacitar todo esse pessoal e também trazer o desenvolvimento aqui para a região, é fundamental essa escola. (G2)

Amajari, conforme declara os entrevistados e apresentação do campo empírico, é formado por diferentes segmentos sociais e sua vocação econômica é a agricultura. Os APLs encontram-se em ascensão e têm como principais segmentos a piscicultura e a criação de gado de corte, seguidos do Turismo. Em decorrência disso, perguntei aos gestores sobre as relações interinstitucionais e com os APLs da região.

G1: A Instituição se relaciona com os APL's da região de abrangência do Campus através da realização de visitas técnicas com os estudantes, principalmente nos arranjos produtivos de piscicultura e bovinocultura. Isso contribui para que o estudante conheça esses arranjos e possa de forma reflexiva e crítica construir possibilidades de atuação nos mesmos.

G2: A gente sempre que tem demanda acaba ajudando em determinadas áreas e também temos alguns projetos aqui de extensão, de pesquisa! Então todos esses projetos são voltados para esses arranjos produtivos daqui da região. [...] Eu acho que é importante que essas comunidades produtoras também tragam a demanda para gente e uma coisa importante também é a gente sair perguntando quais são as demandas deles, quais são os problemas que eles estão tendo com os arranjos produtivos e através desses problemas a gente vai fazer trabalhos de extensão, para levar conhecimentos para eles ou de pesquisa para tentar resolver algum problema que eles estão tendo lá.

Ao perguntarmos sobre como a educação profissional pode contribuir para o desenvolvimento dos APL's da região, G3 enfatiza que o campus pode utilizar os APLs como ambientes didáticos e sua presença na representação dos professores e alunos “ajudará a desenvolver e evidenciar os arranjos produtivos locais”, conforme transcrição a seguir:

(...) a partir do momento que esses ambientes, essas localidades, esses arranjos produtivos locais são considerados nessa prática, na formação, utilizados como ambientes didáticos [...] a gente pode estar ajudando a desenvolver e evidenciar esses arranjos produtivos locais, até porque o objetivo é trabalhar a partir da realidade dos nossos alunos e é isso que a gente sempre busca nas nossas formações e orientações aqui para contextualizar esse conhecimento, qual é a realidade do meu aluno, o quê que pode ser potencializado lá. (G3)

A perspectiva de aproveitamento dos APLs apresentada por G3 traz a contextualização como princípio pedagógico pelo qual se estabelece uma “íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69).

Seguindo essa mesma linha argumentativa, G1 destaca os APLs como espaços para a realização de extensão e pesquisa, e de produção e transferência de tecnologia, atividades também citadas por G2.

G1: A educação profissional ofertada no Campus Amajari pode contribuir para o desenvolvimento dos APL's da região através da formação de profissionais de nível técnico e superior para atuarem nas mesmas. Além disso, pode através de projetos de extensão oferecer assistência técnica para melhoria desses APL's. Também é possível a realização de pesquisas que possibilitem o aperfeiçoamento, o desenvolvimento e a transferência de novas tecnologias.

*G2: Todas as APLs aqui da região têm uma **dificuldade** muito **grande na questão do conhecimento**, de querer fazer, mas não ter o conhecimento para fazer aquele cultivo, então o nosso papel é o quê, é levar o conhecimento para o desenvolvimento dessa APLs.*

Quanto ao processo de planejamento de práticas que envolvam os APLs, G3 explicou que no início do novo período letivo é realizado o Encontro pedagógico, momento em que tem-se um espaço para realização do planejamento de ensino.

*Todo início de semestre a gente tem o encontro pedagógico e [...] formações, durante o ano, que são grupos de estudos, reuniões pedagógicas, orientações individuais de professor. Esses professores fazem o planejamento de ensino deles e lá eles consideram algumas **aulas práticas** [...]. A gente incentiva esse planejamento, incentiva o olhar do professor direcionado à **exploração de recursos da região**, das **potencialidade** [...] A gente tem os tanques daqui, mas também faz aula prática nas fazendas aqui próximas que tem essa **parceria**, então a gente tenta explorar dessa forma considerando esses recursos que nós temos e esse contexto (G3).*

Destaca-se na resposta de G3 a informação de que o campus possui parceria com APLs para o desenvolvimento de aulas práticas. Esse tipo de relação, assim como a oferta de capacitação para os produtores, decorre de uma das dimensões inerentes aos APLs, que é a cooperação. Por meio dessa capacidade de articulação o *Campus* tem a oportunidade de realizar “visitas técnicas nas propriedades rurais de bovinocultura e piscicultura”(G1).

Contudo, G2 explica que as relações de cooperação são tímidas, considerando o potencial de que o Campus dispõe e a necessidade de criar espaços para os alunos estagiarem, conforme fala abaixo:

*[...] a gente tem tentado estreitar laços com as empresas, mas a gente ainda tem **pouca intimidade**, temos feito **poucos trabalhos** e outra coisa importante também seria a questão dos estagiários [...] **fazer um convênio** para os estagiários participarem desses arranjos produtivos, trabalhar e levar o conhecimento e a gente ter um contato maior com as empresas [...] (G2)*

Além disso, ao contrário da Casa do Produtor Rural, sobre a qual falamos na seção anterior, o IFRR, representado pelo Campus Amajari, perde a oportunidade de assumir outra dimensão dos APLs: a governança. Cabe mencionar que o IFRR lança anualmente editais com fomentos financeiros para realização de ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica.

Pelo exposto até este ponto, a gestão apoia as práticas que se proponham a ter os APLs como espaço didático. Os entrevistados citam, inclusive, experiências em que aproveitam os espaços para o desenvolvimento do currículo, tornando-se relevante realizar a triangulação com os dados formulados a partir das narrativas dos professores do núcleo profissionalizante, de modo a conhecer suas práticas e a dinâmica de cooperação com os APLs.

4.9 Práticas docentes com aproveitamento dos APLs

Conforme informamos em outra parte, durante o período de imersão no campo de pesquisa, participamos de diferentes atividades práticas com as turmas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, mas nenhuma delas ocorreu em espaços considerados como pertencentes a um APL. Em virtude desse fato, fez-se necessário que

entrevistasse os professores de modo que possa conhecer suas experiências com práticas com aproveitamento de APLs como espaço didático.

Para a entrevista, foram definidas categorias diferenciadas dos gestores. Inicialmente perguntamos aos professores sobre como planejam o aproveitamento dos APLs em suas práticas.

*P1: [...] essa disciplina da área técnica, então é bem relacionada à área, à questão de potencialidade da região, a Manejo de Solo, Manejo Ambiental [...] eles vão ter aí habilidades relacionadas a identificar as áreas mais propícia para prática da aquicultura, relacionada a **trabalhar com imagens** que envolvem sensores remoto, imagens de radar, onde eles tem modelados altímetros de declividade, modelados em 3ª dimensão, imagem de satélite em tempo real, ou eles podem ter também um contexto temporal para ver a evolução da paisagem. Então, em cima da disciplina, sim eles tem um aporte muito grande para análises dos arranjos produtivos locais. Essas atividades envolvem a prática porque envolvem Laboratórios. Ministrei uma disciplina para eles agora de 30 horas, cerca de 70% da carga horária foi envolvendo o pessoal na prática na **utilização de um software**.*

*P2 [...] eu trabalho com pesquisa e também na parte de extensão e o ensino também, na parte de fruticultura, orlicultura, a gente passa para eles como que é a **prática** e já tivemos até **projetos que levamos para as comunidades**, implantando algumas fruteiras, algumas espécies florestais nas comunidades e até em escolas, no caso assim de desenvolver a parte da alimentação nas escolas.*

*P3: R: esse ano estou só com o projeto do Inova, é um projeto de ensino [...] em parceria com o professor [...] terminando de implantar um galpão para criação de coelhos e codornas, que é justamente para que a gente tenha práticas [...] de criações alternativas [...] além disso, os alunos fazerem **práticas em dias de campo**, com os produtores da região para que os alunos possam estar passando o que eles aprenderam para os produtores, [...] a gente está sempre buscando alternativas para tentar com que o aluno **alinhe a prática com a teoria**. Ai tanto é que tem esse planejamento de aulas práticas em campo que infelizmente estão no cronograma, mas não é possível se fazer, como por exemplo quando a gente tem prática de bovinocultura, porque a gente ainda não tem bovinos no campo, nesse caso a gente faz **visita técnica** para poder suprir essa falta dentro do campus.*

*P4: : Bom, toda parte da disciplina técnica é justamente para **atender a realidade** deles [...] A parte de agricultura não é o forte deles, o forte deles é a agropecuária, então eles vão, nesse início assim, nessa transição eles vão praticamente só absorver informação, não vão questionar, nem tentar tirar dúvidas, porque ainda é uma área nova pra eles, a tradição local é a agropecuária propriamente dita. O Peixe está entrando agora, mas até então se você for no mercado local não tem peixe para vender e a região é um dos maiores produtores de peixe, o peixe não fica aqui, vai todo embora. [...]*

*P5: : Normalmente eu levo em consideração os arranjos produtivos locais para eu planejar as minhas aulas, independente do conteúdo que eu esteja desenvolvendo, [...] procuro dar um **enfoque da região, não descontextualizo** de forma alguma, pelo contrário eu procuro saber o que está acontecendo na região, o que que tem na região para eu poder está introduzindo esse aluno nesse conteúdo. Um exemplo [...] a gente precisava entender quais são as principais culturas introduzidas no Brasil e aquelas que tem relevância em termos econômicos, na nossa região [...] chamei um técnico, um engenheiro agrônomo extensionista da região [...] ele tem um amplo conhecimento de causa mesmo, visita as propriedades, conhece as pessoas que produzem aqui da região, tem uma larga experiência sobre isso, então ele foi extremamente importante e a partir disso, como última **tarefa dos alunos**, eles vão **apresentar trabalhos, relacionados ao que é produzido no nosso estado com enfoque aqui no município** [...]*

De acordo com a fala dos professores, o aproveitamento dos APLs ocorre de acordo com os conteúdos previstos na ementa, buscando relacionar os conhecimentos científicos à realidade, o que nem sempre é possível. Percebe-se que reproduzem nos laboratórios vivenciais as culturas predominantes na região e, a partir desses ambientes didáticos, procuram contextualizar os conhecimentos inerentes aos APLs. As visitas técnicas surgem como alternativa para suprir a inexistência de ambientes didáticos dentro do próprio *campus* que recriem os espaços e culturas inerentes ao segmento do APL.

Por essa perspectiva, as práticas desenvolvidas e consideradas como contextualização respondem “muito mais a um conjunto de informações necessárias e abstratamente isoladas do real com vistas à resolução técnica de problemas; capacidade avaliável em um desempenho, em uma performance demonstrável” (MAIA FILHO ET AL, 2018, p. 186). Essa constatação implica ainda no reconhecimento de que o currículo do curso técnico em agropecuária não foi elaborado a partir das necessidades concretas das realidades socioeconômica e cultural, na perspectiva de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de manejo da agropecuária, piscicultura e áreas da agricultura cultivadas na região. Por isso, conteúdos como cultivo de horta, que não consiste em uma cultura local, perdem o sentido para os alunos, que, como reconhece o entrevistado P4, assumem uma postura passiva diante do conhecimento novo e permanecem na aula para “*só absorver informação, não vão questionar, nem tentar tirar dúvidas, porque ainda é uma área nova pra eles*”.

Apresentar novas culturas, sem que tenham avançado nos conhecimentos científicos e dominado as tecnologias próprias dos sistemas de produção que tradicionalmente adotam, poderá resultar em frustração para os professores que acreditam ter os conhecimentos rejeitados e para os educandos que não esperam da escola alternativas para os problemas reais.

Constata-se, ainda, certo distanciamento do *Campus* em relação aos agentes responsáveis pelos APLs. A dimensão de governança, assumida em geral por representação governamental, não tem sido compartilhada. Conforme já dito em outra parte, a Casa do Produtor Rural, órgão representativo do estado na região, assume a dimensão de governança, articula a dimensão geográfica, valorizando as culturas locais, e tem o reconhecimento do próprio *campus* de que agente público à frente do setor “*visita as propriedades, conhece as pessoas que produzem aqui da região, tem uma larga experiência sobre isso*”.

As aulas em que os professores assumem a contextualização como princípio pedagógico, com aproximações aos fundamentos da Pedagogia Dialógica, as relações entre os conhecimentos científicos, as tecnologias e a realidade social, política, cultural e econômica ocorre pela dinâmica da dialética, de modo que o currículo se concretize em um processo em permanente construção.

As visitas técnicas tornam-se espaços didáticos em que os problemas da cadeia produtiva são partes do processo e tornam-se problemáticas de estudo para os alunos. São situações didáticas em que a contextualização além de ser princípio pedagógico, assume o sentido de recurso, estratégia de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, resguardadas as especificidades da prática, os laboratórios vivenciais em que os alunos são estimulados a simularem situações do cotidiano, cumprem o objetivo de formar profissionais críticos e reflexivos, à medida em que mobilizam, efetivamente, conhecimentos científicos e tradicionais.

É preciso reconhecer também que a educação do/no campo enfrenta problemas que extrapolam o pedagógico. Por isso, perguntei aos professores sobre as limitações enfrentadas para o desenvolvimento de práticas em que os APLs da região se tornem espaços pedagógicos, seus recursos se tornem materiais didáticos e a tecnologia utilizada conteúdo a ser discutido, analisado criticamente, problematizado, com vistas a encontrar respostas que contribuam para o fortalecimento da produção.

P1: [...] mais **equipamentos** [...] você tem as práticas de campo, [...] poderíamos ter trabalho com GPS – sistema de processamento global [...]

P2: a principal dificuldade é a **estrada** [...], a outra limitação é a questão de **energia** [...] **assistência técnica**, [...] **frete** que é caro [...]

P3: [...] a gente quando pensou nesse cronograma de aula prática foi justamente para incentivar, motivar os colegas a pelo menos naquele dia dar aula prática [...] infelizmente tem alguns colegas que tem **perfil de ficar muito em sala de aula**. [...] **na área de bovinos a gente não tem aqui** dentro, então a gente está **dependendo de levar para visita técnica** e nem sempre a gente consegue, [...] a gente fica dependendo de fatores externos para poder fazer [...] mas a gente espera que no máximo no ano que vem ou no próximo a gente já tenha bovino aqui também [...] a gente já tem coelho e codorna, já tem galinha, já tem peixe, a gente tem caprinos e ovinos e aí o que está faltando a gente ter é a questão dos bovinos mesmos, tanto de corte, quanto de leite.

P4: [...] com certeza, por conta da **aptidão** deles, essa **questão cultural** de trabalhar com gado e galinha eles mostram uma resistência tremenda com uma atividade simples de montar uma horta. [...] eles não têm aquele **hábito** de acordar, de molhar, de plantar, de ir lá capinar o canteiro, eles não têm. Tanto o indígena, como os assentados, como os moradores locais. Quando se fala em agricultura, por exemplo, como se fala em estabelecer horta aqui, é uma briga tremenda [...] porque eles não têm esse hábito.

P5: [...] eu não sinto dificuldade com relação aos apoios, a instituição apoia, a dificuldade está nos **recursos** que hoje que nós não temos para desenvolver essas atividades. Na verdade a gente tem que aprender a se adequar à realidade [...].

As repostas dos professores podem ser agrupadas em quatro categorias: a) dificuldades financeiras internas; b) dificuldades externas; c) problemas de identidade com a metodologia de ensino; d) questões culturais.

Os entrevistados P1, P3 e P5 indicam que a dificuldade em realizar práticas em que os conhecimentos científicos se articulem com os APLs são de ordem administrativa e financeira, elencando os equipamentos e animais necessários para o desenvolvimento das aulas. A ausência de recurso orçamentário para a compra dos materiais é o fator central para as limitações na ação docente.

Já P2 indica as dificuldades com as quais os professores se deparam nas comunidades do entorno. Os problemas indicado são de ordem governamental e servem para comprovar que a ausência de políticas na área de transporte e energia na região impactam no desenvolvimento do currículo dos cursos ofertados no campus, pois limitam as práticas e a implantação de sistemas atualizados nas comunidades indígenas e assentamentos.

Novamente, a questão da educação do/no campo se volta para o papel da escola na zona rural, no sentido de estabelecer cooperação com os APLs, representações governamentais, comunidades e assentamentos e, juntos, articularem-se para a criação de uma agenda de políticas públicas nas diferentes esferas sociais e econômicas que incidam na qualidade de vida da população. Ser cidadão crítico, reflexivo, engajado nas causas sociais, comprometido com a sua realidade passa pela formação escolar, pelo cumprimento dos princípios humanitários, pela concretização do trabalho como princípio educativo, como ato político.

Essa linha de pensamento encaminha-se para a necessidade de o campus Amajari, como escola do/no campo, rever sua proposta pedagógica para o curso em tela, pois, se esbarram em limitações decorrentes da questão cultural, como aponta P5, reforça a hipótese de que a educação profissional ali em construção não tem se orientado pelos “processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia,

cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica” (BRASIL, 2010, p. 6), conforme recomenda a legislação educacional.

Nesse ponto, associa-se a dificuldade de interação com a cultura local com o perfil profissional do professor. Segundo P3, as limitações na articulação entre o currículo do curso em foco e os APLs também decorrem da falta de identidade do professor com aulas práticas, o que interfere, também, no desenvolvimento curricular e na organização do espaço escolar.

Não é demais registrar que três professores entrevistados possuem projetos em andamento, sendo dois de extensão e um na área de ensino, com fomento institucional, além de participarem dos projetos integradores materializados em visitas técnicas sobre as quais falamos na etnografia sobre o campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação profissional revela que as práticas de ensino experienciadas nessa modalidade seguiram diferentes acepções pedagógicas, atreladas, obviamente, ao contexto social, econômico e cultural de cada período histórico do Brasil. Isso implica reconhecermos que essas tendências ampararam-se em também distintas concepções de trabalho. Assim, no Brasil Colônia, por exemplo, o processo educacional tinha o ensino de um ofício como labor, afinal, a educação profissional era direcionada aos pobres e, conseqüentemente, a aprendizagem de uma profissão serviria para suprirem suas necessidades biológicas.

Com o advento da industrialização, as políticas de educação profissional passaram a defender a formação de mão de obra para atender aos interesses do capital. O ensino profissional passou, então, a ser pautado no conceito de trabalho como labor e fabricação. O objetivo, nesse período, centrava-se na capacitação de trabalhadores para fabricar bens duráveis, com valor de uso e de troca. E nesse processo, as escolas técnicas assumem o trabalho como meio para a geração de mercadoria e torna-se mercadoria, objeto de exploração e de alienação. Isto porque a formação profissional centrava-se no ensino de técnicas, de práticas, ficando os conhecimentos teóricos condicionados às necessidades da produção. Essa concepção tecnicista perpassou as políticas de educação profissional propostas durante todo o período ditatorial, excetuando-se as vivências construídas pelos trabalhadores nas fábricas que se constituíram em espaços para a atuação sindical, com inúmeras mobilizações contrárias à exploração dos trabalhadores. As greves e outras manifestações transformavam-se em processos de educação, de discussão sobre direitos sociais, políticos, de participação coletiva, tendo o trabalho como fonte de produtividade, mas também como espaço para o diálogo e humanização.

Os reflexos da ação dos movimentos sociais resultaram no processo de redemocratização do país, incidindo na promulgação da Constituição Federal de 1988, da qual foram retirados princípios para uma nova política de educação.

Dessa feita, as diretrizes curriculares para a educação profissional passaram a orientar a sua oferta amparando-se no conceito de trabalho como princípio educativo. Com isso, esperava-se que as práticas de ensino superassem a formação para o labor e fabricação e incluíssem a criticidade, os direitos humanos, a cidadania como fundamentos pedagógicos dos currículos de cursos profissionalizantes. Nota-se que a perspectiva assumida pelos documentos orientadores dessa modalidade de educação traz uma aproximação conceitual com os fundamentos da Teoria da Vida Ativa, formulada por Hanna Arendt, em que o trabalho é entendido como ação, condição humana da pluralidade e, pelo discurso, os homens são capazes de demonstrar quem são.

Ciente dessa nova concepção de Educação profissional, foi que se construiu esta pesquisa pela qual investigamos como as políticas da educação profissional têm sido aplicadas em Roraima, tendo como recorte o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) no âmbito do Campus Amajari.

Partimos do pressuposto de que os arranjos produtivos locais constituem-se espaços para a concretização de uma pedagogia dialógica, amparada no trabalho como ação, considerando-se a perspectiva teórica assumida nos documentos legais para a Educação profissional. Seguindo essa linha de pensamento, buscamos avaliar se as práticas pedagógicas executadas no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), no

Campus Amajari, articulam os conhecimentos científicos aos saberes advindos dos Arranjos Produtivos Locais do município em que a unidade de ensino se encontra instalada.

Os resultados evidenciam que o Plano de Curso segue as recomendações da legislação para a Educação Profissional e Tecnológica, prevendo, portanto, a articulação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais, por meio da contextualização. Para concretizar esse princípio apresenta como meta a da formação de “técnicos em Agropecuária que atendam às demandas e aos arranjos produtivos locais, visando à inserção no mundo do trabalho”(IFRR, 2014, p. 16).

Pressupúnhamos, por essa perspectiva, que as práticas pedagógicas ligadas ao núcleo profissional ocorressem tendo os APLs como espaços didáticos. Contudo, no período da pesquisa de campo as práticas foram realizadas na forma de visitas técnicas a entidades fora da sede do município, ficando a interação com os Arranjos Produtivos Locais do Amajari restrita à realização do Estágio Supervisionado, prática vivenciada por todos os alunos, ou à execução de projetos de extensão, atividade não obrigatória para todos os estudantes.

Evidenciamos que a articulação da unidade de ensino do IFRR com os APLs ainda é tímida, se considerarmos o potencial humano e tecnológico disponível no *Campus* Amajari. Esta afirmação ampara-se no fato de que, quando buscamos conhecer as práticas realizadas pelos professores, citaram experiências de anos anteriores, deixando evidente que, ao menos os entrevistados, não haviam realizado visitas técnicas ou aulas de campo a empreendimentos ligados aos APLs do Amajari, no ano de 2018, como parte do desenvolvimento do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Isso implica reconhecermos que, apesar de os gestores destacarem a importância do IFRR para o desenvolvimento local, as relações com os aglomerados produtivos são frágeis, não sistematizados, de modo que o *campus* deixa de assumir a governança das ações voltadas para o crescimento dos APLs, sendo a Casa do Produtor Rural o órgão governamental que assume a intermediação dos pequenos produtores com o campus, articulando a oferta de capacitação nas áreas de produção agrícola, piscicultura e manejo animal, contribuindo, dessa forma, para que a cooperação mantenha os vínculos entre as instituições e produtores.

Percebemos que o termo contextualização é usado com caráter polissêmico entre os professores e gestores do campus, sendo usado como princípio, recurso, estratégia e, às vezes com o sentido de “situar” o aluno no tempo ou no espaço. Mas, mesmo aqueles que reduzem a prática docente ao ambiente de sala de aula, esforçam-se para de alguma maneira inserir as diferentes realidades socioculturais da região como conteúdos no desenvolvimento do currículo.

O investimento na definição de uma pedagogia humanista favorecerá ao *campus* adotar práticas educativas desvinculadas dos fundamentos da educação bancária, aquela que considera os alunos do campo como “folhas em branco” que, após preenchidas, retornarão para suas comunidades e repassarão os conhecimentos técnicos para seus pares, desprezando os saberes construídos por seus ancestrais.

Além disso, se assumisse a pedagogia dialógica, o *campus* não mais definiria como objetivo primeiro da educação profissional para o homem do campo como preparação de mão de obra, reduzindo-o a produto de valor econômico. Isso significa que as práticas pedagógicas focariam no conceito de trabalho como ação, como diálogo, passando pela reconfiguração dos modos de produção e do conceito de educação profissional. Esta deixaria de ser entendida como preparação para o mercado de trabalho, desvinculada de direitos humanos individuais e, principalmente, coletivos, para se tornar ato político, de formação crítica do cidadão.

Nesse sentido, formar para a vida, para a ação, diz respeito a considerar os conhecimentos tradicionais comunitários como parte do currículo. Em uma perspectiva dialógica, torna-se inadmissível ignorar o fato de que, mesmo com as explicações sobre novas técnicas, os alunos retornam para suas comunidades e permanecem com as velhas práticas,

havendo a necessidade de se refletir sobre as razões de não aproveitar os novos conhecimentos, refletindo sobre os sentidos dos conteúdos para os alunos.

Ademais, a identidade com os princípios da Pedagogia Dialógica faz com que os professores acreditem no desenvolvimento dos alunos e em sua capacidade de se tornarem profissionais proativos, engajados na busca de solução para os problemas de sua comunidade.

Há que se aprofundar o estudo no sentido de se analisar os fatores que levam alguns membros da população local rejeitarem determinadas culturas agrícolas sugeridas pelo *Campus*, bem como a preferência de parte dos professores da área técnica em desenvolverem as práticas no laboratório vivencial do próprio campus, organizado no modelo de consórcio. Apesar de ser indiscutível a importância desse espaço de formação, defendemos que a vivência nos empreendimentos dos Arranjos Produtivos Locais possibilitam aos estudantes verem-se como agentes transformadores de sua realidade, compreendendo de que modo o contexto econômico e social, principalmente no caso dos alunos indígenas, reforçam discursos que negam suas identidades. Ademais, práticas pedagógicas desvinculadas aos APLs vão de encontro aos escritos oficiais, conforme já discutimos no corpo desta dissertação. E ao se propor a formar sujeitos atuantes na sociedade, a escola assume um posicionamento político, ético e estético, diante da heterogeneidade sociocultural do lugar em que se encontra instalada, optando por um currículo que seja emancipador e libertador.

Pelo que vai dito até este ponto, o desenvolvimento de um processo educacional dialógico e reflexivo, voltado para a formação de sujeitos críticos, capazes de se tornarem protagonistas de suas histórias e de transformação do contexto socioeconômico em que vivem, encontra-se vinculado à compreensão do corpo docente das especificidades da realidade local, da cultura e dos interesses de cada grupo de estudantes. Entendemos que assumir a perspectiva de trabalho como ação é acatá-lo em suas práticas como princípio educativo.

Contudo, há que se reconhecer que formar para a ação não é tarefa fácil, pois consiste em romper com concepções positivistas, estruturalistas, tendências pedagógicas de viés tecnicista, com paradigmas de educação profissional a serviço do mercado.

Para se efetivar uma Pedagogia Dialógica, as práticas de educação profissional não devem ser desvinculadas da realidade, pois, conforme os ensinamentos de Paulo Freire, quando o ensino se faz desconectado da realidade, acaba por domesticar e adequar homens e mulheres às determinações do Capitalismo. Desacreditar na cultura local corresponde a desacreditar na capacidade dos estudantes, resulta, usando as palavras desse mestre, em uma “prática depositante de um falso saber, que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (FREIRE, 2001, p. 37).

Nesse sentido, quando nos perguntamos: “na experiência do Campus Amajari os APLs são espaços para uma Pedagogia Dialógica?”, a resposta indica a viabilidade de essa postura teórica balizar o desenvolvimento do currículo. Para tanto, faz-se necessário intensificar a aproximação com todos os segmentos e sujeitos envolvidos na cadeia de produção e distribuição dos APLs, de modo que as práticas pedagógicas com o aproveitamento desses e outros espaços comunitários se tornem ambientes didáticos permanentes no processo de formação de técnicos em Agropecuária. Dessa forma, conforme nos ensina Silva (2010), uma escola dialógica oportuniza aos estudantes refletirem sobre si mesmos e sua experiência no mundo, de modo que o pertencimento social, os referentes culturais e das forças que afetam a vida cotidiana dos alunos sejam componentes para integrar currículo técnico e de formação humana.

Se adotar a Pedagogia Dialógica, o *campus* assumirá os valores éticos, estéticos e pedagógicos da Educação do Campo, saindo da lógica de formação para o mercado de trabalho e reafirmará o reconhecimento do homem do campo como sujeito político, capaz de dialogar com os diferentes saberes, ciente de que essa atitude pedagógica constitui-se

fundamento essencial para que a educação profissional faça prevalecer a ação como condição humana e como base para a construção de um currículo humanista e libertador.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1974.

AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. Estudos de Psicologia. Campinas, 26(1), 93-100, Janeiro-Março. 2009.

ARENDT, H. A Condição Humana/Hannah Arendt; tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lefer. 10 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ARANHA, M.L.A. História da educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, R. M. DE L.; FRIGOTTO, G. **Práticas Pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão. Natal, v. 52, nº 38, p. 61-80, maio/agosto, 2015.

ARROYO, M. G.. Escola Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**. Brasília: nº 9, Set., 1992.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 2). pp. 13-52.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD/CNDRS/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BATISTELA, A. C. **Filosofia e Posicionamento Para a Educação no Meio Rural: Pedagogia da Alternância**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre – RS, 1997.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Cuareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

BEZERRA NETO, L. BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2003.

BITTAR, E. C. B. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 5 ed. rev. amp., São Paulo: Saraiva, 2007.

BOCCHETTI, P.. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. **Formação profissional no Brasil**. Werner Markert (Org.). Rio de Janeiro: Edições Para todos, 1997, P. 144 – 159.

BORIN, Elaine Cavalcante Peixoto. **O SEBRAE e os Arranjos Produtivos Locais: O Caso**

de Nova Friburgo/RJ. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

BOLOGNINI, V. F. M. Reformas da Educação Profissional: a “modernização do arcaico”. Encontro de Estudos e Pesquisas em História. **Anais...** Campinas – SP, 3 a 7 de setembro de 2007. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_valeria%20bolognini.pdf> Acesso em: 15 jan de 2017.

BRAGANÇA, S. Z. **Paulo Freire**: A Educação do Campo precisa de você, publicado em 14/12/2010, . Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educacaodocampo.asp#_ftn1> Acesso em: 12 mar 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15 jan 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 jan 2017.

_____. **Parecer 16/99** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE, 1999.

_____. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Lei 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008**. BRASIL. **LEI Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 10 jan 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. **Painel de Controle do MEC**. Disponível em: < <http://painel.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul 2018.

BRITO, R.R. Uma Ação Política em Hannah Arendt. Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em agosto de 2007, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Filosofia. Campinas, 2007.

BUENO, S.S.M. Contexto e contextualização na formação do técnico de nível médio. In. Estudo do Trabalho, ano II, número 3 – 2008, Revista de Estudos do Trabalho-RET, 2008.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**. Ano 2, número 2, 2004. Disponível em: <

www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf> Acesso em: 5 mar 2017.

_____. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Anais...** Luziânia/GO, de 2 a 5 de outubro de 2007 – Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde** [online]. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 5 mar 2017.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 259 – 267.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CASSIOLATO, José E.; LASTRES, Helena M. M. **O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas**. Rio de Janeiro, RJ: RedeSist – IE/UFRJ, 2003. Disponível em < <http://www.ie.ufrj.br/redesist/Artigos/LasCas%20seminario%20pol%EDtica%20Sebrae.pdf>>. Acesso em 10 fev 2017.

CASTIONI, R.. A Trajetória das Políticas de Educação Profissional Voltadas ao Mercado de Trabalho na Última Década. In: XI Seminário Educação 2003 – Educação e Trabalho: Trabalhar, Aprender, Saber, 2003, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá – MT: APST/UFMT, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiro no Brasil escravocrata**. São Paulo, Unesp, Brasília, DF: 2000.

DUARTE, A. Hannah Arendt e a Modernidade: Esquecimento e redescoberta da política. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 24: 249-272, 2001.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2006.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Pesquisa Educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: _____. **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

FERNANDES NETO, Pedro. **A Demarcação da Terra Indígena Raposa/ Serra do Sol (Roraima): conflitos entre territorialidades 1993 – 2005**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2006.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança** - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2 reimp., São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, E. **Taylorismo e Fordismo**, em Geografia humana. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acessado em: 15/04/2017.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. **A formação e a profissionalização do educador. Novos desafios**. CNTE, Brasília: 1996, In: Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Vocational Education and Development. In. UNESCO. *Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. (4 reimp.). São Paulo: Scipione, 2004.

_____. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: Democratização, emancipação e sustentabilidade. **Anais...** Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012.

GADOTTI, Moacir; FREIRE A. M. A.; CISESKI, A. A.; TORRES C. A.; GUTIÉRREZ. F.; GERHARDT H.-P.; ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R., et al. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. São Paulo/SP/Buenos Aires, Argentina: Cortez/CLACSO, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n.3, p.20-29, 1995b.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía**. Métodos de Investigación, Buenos Aires, Paidós, 1994.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. **Educação do Campo: diferenças, mudanças e paradigmas**. Brasília-DF: MEC/SECADI. Cadernos Secad 2., 2007.

IBGE. Roraima – **Amajari**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=140002&search=roraima|amajari|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 14 jun 2016.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Nota técnica sobre terras protegidas em Roraima**. 2008. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/inst/esp/raposa/?q=node/78>> Acesso em: 10 jun 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, Boa Vista: IFRR, 2014.

KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4).

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, E., MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, R. B. **Programa de Desenvolvimento do APL de Confeções** – Rua do Uruguai e Entorno. Salvador-BA, 2005. Disponível em <www.biblioteca.sebrae.gov.br> . Acesso em 08 fev 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e créditos ao longo da história**. Jundiaí, Ed. Paco: 2016.

MARÇAL, A. F.; HOFF, M.; RODRIGUES, M. M.; MORIGI, V. Escolarização e educação profissional de trabalhadores no Brasil: um olhar sobre as experiências. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Vol. 3 nº 5, julho de 2011.

MARTINS, A. S; NEVES, L. M. W. Pedagogia do Capital. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 540-547.

MARTINELLI, D. C. Y. A formação humanista na educação profissional: Estudo de caso em uma escola de ensino técnico na região de Limeira – SP, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A (orgs). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEP, 2011. P. 49 – 71.

MELO, T.G.S; MOURA, D. H. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil, *Holos*, ano 33, vol. 03. 2017.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. Quantitativo/qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução**. *DELTA*, vol. 10, nº 2, São Paulo: PUCSP, 1994, p. 329-338.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024) Avanços e contradições**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, nº 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Campinas, Campinas. 2005.

NILO, Thiago. Um estudo da crítica Arendtiana ao conceito de trabalho de Karl Max. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010, 146p.

NOGUEIRA, C.G; CASTAMAN, A.S. História da Educação Profissional no Brasil: algumas considerações. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT04/GT_04_x2x.PDF> 10 jun 2016.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 239 – 246.

OLIVEIRA, R. S. **Atlas do Estado de Roraima: território e população**. Boa Vista: Editora UFRR, 2006, CD-ROM.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____ (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2011, p. 13 – 32.

PAIVA, V. **Educação popular e Educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 280 - 285.

PEIXOTO, C. C.; LOBATO, C. O. A. **Pensar cidadania em Hannah Arendt: Direitos a ter direitos** In: Direitos sociais fundamentais: contributo interdisciplinar para a redefinição das garantias de efetividade / Organizadores: Josirene Candido Londero e Carlos André Hüning Birnfeld – Rio Grande: Editora da FUNG, 2013. 276p.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIETROBELLI, C. A evolução de regimes tecnológicos dos distritos industriais: Itália e Taiwan. In: CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M.; MACIEL, M. L.(OrgS.) **Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p 205-222.

RAMOS, M. **Pedagogia da Competência**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 535 – 540.

RAMOS, M. N. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 401-422, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.

_____. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 12, p. 23 – 40, jul-dez 2011.

RODRIGUES, S. P. E. M. Educação Profissional e questão social na sociedade contemporânea: Um estudo sobre o CETAM, Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2014.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RORAIMA. **Informações socioeconômicas do Município de Amajari**. Boa Vista: SEPLAN, 2014.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo/SP. Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 631-639.

SANTOS, M.; GUARNIERI, S. Características Gerais do Apoio a Arranjos Produtivos Locais. **Trabalho do BNDES**, 2000.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 edição. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, M. I. S. **A Educação e a Dialogicidade**. Rio Branco, 28 mai 2010. Disponível em: <<http://filosofando1.blogspot.com.br/2010/05/educacao-e-dialogicidade.html>> Acesso em: 10 jan 2017.

SILVA, W. Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares. In. CONJECTURA: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p- 50-68, set/dez 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2750>. Acessado em: 13/05/2017.

TEIXEIRA, J. C.. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. In: **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas-MS**, v 2, n 2, ano 2, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VACCARO. B. S. KAL MAX E HANNAH ARENDT: uma confrontação sobre a noção de trabalho. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, nº 40, set/dez 2015, p. 358-378.

XARÃO, F. 2000. **Política e liberdade em Hannah Arendt**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. Escola da Família Agrícola. 2 ed. Anchieta/ES: Gráfica Mansur, 1996.

7 APÊNDICE

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a) :

Esta pesquisa tem como tema os Arranjos Produtivos Locais como espaços para uma pedagogia dialógica, com base na experiência do Campus Amajari, e será desenvolvida por MARIA DA NATIVIDADE ALVES DE OLIVEIRA, estudante do Mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, sob a orientação do Professor Dr. Wanderley da Silva e coorientadora Professora Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos. O estudo tem como objetivo principal descrever as práticas docentes do Campus Amajari em que ocorram diálogos entre o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e os arranjos produtivos locais, identificando se estes são aproveitados como espaços pedagógicos. Ao final da pesquisa, espera-se elencar as fortalezas e fragilidades da metodologia adotada pelos professores no desenvolvimento de suas práticas, de modo que possam refletir sobre a Pedagogia Dialógica como princípio para a educação no campo. Dessa forma, solicitamos a sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista semiestruturada, que será gravada se assim você o permitir, com tempo estimado de 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos ainda que essa pesquisa não oferecerá riscos aos participantes, mas em atenção a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, caso haja desconforto por sua parte durante a entrevista e, se decidir não continuar participando da entrevista e quiser desistir, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer momento, uma vez que a sua participação na pesquisa é voluntária. Caso decida não participar do estudo, a qualquer momento, não sofrerá nenhuma penalidade, nem haverá mudança ou modificação no seu tratamento, assistência que vem recebendo no Instituto Federal de Roraima – Campus Amajari.

Assinatura da pesquisadora

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e ciente de que a presente pesquisa não oferece riscos e ciente de que a qualquer momento posso desistir, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Local e data

Nome e assinatura do participante

Contato com a Pesquisadora: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Natividade Alves de Oliveira, telefone (95) 99165-3941 /981020162 ou e-mail: natividade@ifrr.edu.br, ou para o Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Rondônia – Endereço: Av. 7 de Setembro, 2090, Bairro Nossa Senhora das Graças – Porto Velho – RO. CEP: 76.821-064. E-mail: cepi@ifro.edu.br – Telefone: (69)2182-9610.

Apendice B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DO ENSINO DO CAMPUS AMAJARI

1. Como a educação profissional poderia contribuir para o desenvolvimento dos APL's da região?
2. Como é realizado o planejamento pedagógico de maneira que contemplem aos arranjos produtivos locais, visando a formação do aluno apto a ser inserido no mercado de trabalho local e regional?
3. Existe incentivo para a realização de atividades de extensão e ou pesquisa visando contribuir com o desenvolvimento dos APL's da região?
4. De que maneira a equipe pedagógica acompanha o desenvolvimento de atividades do curso Técnico em Agropecuária?

Apêndice C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES QUE MINISTRAM AULA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

1. Você promove atividades que contempla os APL's da região? Como é feito o planejamento dessa prática pedagógica?
2. Embora sejam planejadas, as estratégias de ensino realmente se materializam?
3. Quais são as principais limitações ao desenvolvimento das atividades envolvendo os APL's da região?
4. Você participa de projetos de extensão e ou pesquisa juntamente com seus alunos onde envolva os APL's da região?
5. A instituição já promoveu evento (feira, fórum, seminários, etc) que fomentasse o desenvolvimento de pesquisa e extensão envolvendo os APL's da região?

Apendice D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS AMAJARI

Autorização

Eu, Professor Mestre George Sterfson Barros, Diretor-Geral do Campus Amajari – Instituto Federal de Roraima-IFRR, autorizo a pesquisadora **Maria da Natividade Alves de Oliveira**, mestranda em Educação Agrícola pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a realizar sua pesquisa intitulada “Arranjos Produtivos Locais como espaço para uma pedagogia dialógica: a experiência no Campus Amajari”, que tem por objetivo descrever as práticas docentes do Campus Amajari em que ocorram diálogos entre o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e os arranjos produtivos locais, sendo estes aproveitados como espaços pedagógicos, sob a orientação do Professor Dr. Wanderley da Silva, coorientação da Professora Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos, após a aprovação deste Conselho de Ética em Pesquisa.

Amajari-RR, 25/Julho /2017

George Sterfson Barros
Diretor-Geral do
IFRR-Campus Amajari
Portaria Nº 1.825-DOU de 01/11/16

Rodovia Antonino Menezes da Silva, Km 03

Amajari/RR – CEP: 69.343-000 Fone: (95) 3593-1143 / 3593-1119

Site: www.ifrr.edu.br/campus_amajari – E-mail: gabinete.amajari@ifrr.edu.br

Apêndice E



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

CARTA DE ANUÊNCIA DO ORIENTADOR

Eu, Professor Dr. WANDERLEY DA SILVA, Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, na qualidade de orientador da mestranda Maria da Natércia Alves de Oliveira, do Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, sou favorável ao prosseguimento de sua pesquisa intitulada "Arranjos Produtivos Locais como espaço para uma pedagogia dialógica: a experiência no Campus Amajari", que tem por objetivo descrever as práticas docentes do Campus Amajari em que ocorrem diálogos entre o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e os arranjos produtivos locais, sendo estes aproveitados como espaços pedagógicos, conforme metodologia apresentada no Projeto de Qualificação.

Seropédica-RJ, 27/07/2017

Wanderley da Silva
IAPE 1839674