



UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**O IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO:
DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO,
UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO.**

ADELINE ARAÚJO CARNEIRO

2010



**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO:
DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO,
UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO.**

ADELINE ARAÚJO CARNEIRO

Orientadora Professora Dra. Lucília Augusta Lino de Paula

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

Seropédica, RJ

2010

373.246

C289i

T

Carneiro, Adeline Araújo, 1971-
O IFRR/Campus Novo Paraíso : da
educação agrícola para a educação do
campo, uma proposta em construção /
Adeline Araújo Carneiro. - 2010.
96 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino
de Paula.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 87-93.

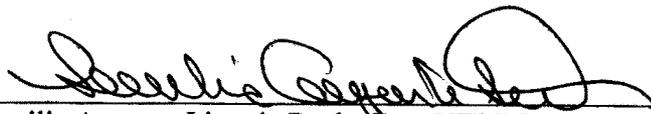
1. Ensino agrícola - Teses. 2.
Ensino agrícola - Roraima - Teses.
3. Educação rural - Roraima - Teses.
4. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Roraima.
Campus Novo Paraíso - Teses. I.
Paula, Lucília Augusta Lino de,
1960-. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.
III. Título.

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

ADELINE ARAÚJO CARNEIRO

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

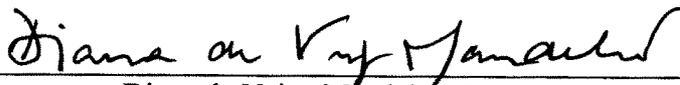
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15 de dezembro de 2010.



Lucília Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



Maria da Conceição Calmon Arruda, Dra. UFRRJ



Diana da Veiga Mandelert, Dra. PUC-RIO

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso,
eu amo as gentes e amo o mundo.
E é porque amo as pessoas e amo o mundo,
que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”
Paulo Freire

A Salles Neto e Cibelle, filhos amados
com os quais mais aprendo do que ensino.
A Demóstenes Andrade,
por sua cumplicidade e amor para além da vida.
A eles dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus e a sua legião do bem, que nos ampara e sutilmente orienta sempre!

À Profª Drª Lucília Augusta Lino de Paula pela orientação, pelo exemplo de responsabilidade e bom senso, e por me apresentar Bourdieu!

À Profª Drª Maria Conceição Calmon Arruda pelo apoio, incentivo e ensinamentos, em especial no que se refere a discussões sobre a Educação Profissional no Brasil. Muito obrigada pela paciência!

À Profª Dra. Lia Teixeira pelo auxílio e sugestões de leitura sobre Educação do campo. Sou grata.

Ao Prof. Dr. Gabriel dos Santos Araújo e a Profª Drª Sandra Barros Sanches, batalhadores por uma educação democrática e de fato impactante na vida dos brasileiros. A partir destes, agradeço a toda a equipe do PPGEA pelo atendimento sempre atencioso e solícito.

Aos caríssimos colegas do curso pelas discussões e convivência fraterna, oportunidade em que conhecemos, através de seus olhos e corações, as diversas realidades da educação profissional, nesse nosso imenso Brasil.

Às colegas Joseani Mendes Silva e Maria das Graças Serudo Passos, com as quais dividi muitas descobertas e angústias. Ao colega Manoel Santos da Silva, que nos secretariou brilhantemente e voluntariamente.

Ao Reitor do IFRR, Prof. Msc. Edvaldo Pereira da Silva pelo apoio constante e incentivo. Ao Diretor Geral do IFRR/Campus Amajari, Prof. Esp. George Sterfson Barros pelo também apoio e compreensão permanente.

Aos meus filhos Francisco de Salles Bezerra Farias Neto e Cibelle Carneiro Farias, por compreenderem minhas ausências e indisponibilidade em várias circunstâncias que não terei como resgatar... Ao meu esposo Demóstenes Andrade Bezerra Farias pelo amor, amizade e companheirismo. Minha gratidão a todos!

RESUMO

CARNEIRO, Adeline Araújo. **O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção.** 2010. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada junto aos discentes matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR/Campus Novo Paraíso, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Nesta pesquisa, visamos conhecer o processo de implantação da proposta da educação do campo no referido Instituto Federal, a partir da identificação dos significados que os jovens rurais atribuem ao trabalho e a escola, e suas inter-relações com o significado que conferem ao futuro, bem como, comparamos suas perspectivas de futuro, no que se refere ao trabalho, à proposta de formação profissional que se encontram cursando. Para tanto, apresentamos uma abordagem histórica da trajetória do IFRR enquanto instituição voltada a oferta da educação profissional, paralela a história do próprio estado de Roraima, proporcionando a compreensão do tema abordado. Como pano de fundo, levantamos uma discussão sobre a importância da abordagem pedagógica da escola que atende aos jovens rurais ser direcionada pelas concepções da Educação do Campo, buscando assim, a construção de conhecimentos significativos e que valorizem a vida e os saberes dos povos do campo, evitando a execução da educação *para* o campo, baseada em visões urbanas, com vistas à ressignificação do ensino agrícola, em conformidade com as atuais discussões nacionais sobre a educação profissional oferecida para os povos do campo. Como resultados, analisamos os dados coletados junto aos discentes pesquisados, e a partir destes, elencamos recomendações à equipe de gestão e docente do Campus em estudo, visando contribuir para a minimização dos entraves que dificultam um melhor aproveitamento da oportunidade de formação profissional, pelos jovens rurais.

Palavras-chave: jovens rurais, educação do campo, ensino agrícola.

ABSTRACT

CARNEIRO, Adeline Araújo. **The IFRR/campus New Paradise: agricultural education for rural education, a proposal currently under construction.** 2010. 106 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

This work is the result of a study conducted by the students registered at the Federal Institute of Education, Science and Technology Roraima-IFRR/campus New Paradise in the course Farming Technician integrated high school. In this research, we aim to understand the process of implementing the proposal of rural education in that the Federal Institute, from the identification of the meanings they attach to the rural youth work and school, and their interrelationships with the meaning they attach to the future as well as we compare their future prospects, with regard to work, the proposed training who are studying. We present a historical overview of the trajectory of IFRR as an institution dedicated to offering professional education, the parallel story of his own state of Roraima, providing understanding of the subject. As background, we raise a discussion on the importance of the pedagogical approach of the school which serves the rural youth to be targeted by the conceptions of Rural Education, trying to construct meaningful knowledge and enhance the lives of people and knowledge of the field avoiding the implementation of education for rural, urban-based views, regarding the redefinition of agricultural education in accordance with current national discussions on the professional education offered to the peoples of the field. As a result, we analyzed data collected from the students surveyed, and from these listed recommendations to the management team and teaching campus in the study, aiming to minimize the barriers that hinder a better use of professional training opportunities, for rural youth.

Keywords: young rural areas, rural education, agricultural education.

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- SALDOS MIGRATÓRIOS, TAXAS LÍQUIDAS DE MIGRAÇÃO, IMIGRAÇÃO, EMIGRAÇÃO, SEGUNDO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO DA REGIÃO NORTE - 1980/91.....	41
TABELA 2 - POPULAÇÃO DE RORAIMA DE 1960 A 1991.....	44
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS TERRAS DO ESTADO DE RORAIMA.....	49
TABELA 4- OFERTAS DO IFRR, POR ÁREAS DE ATUAÇÃO	59
TABELA 5 - SEGUNDO A NATURALIDADE DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS ASSENTADOS NO ENTORNO DO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO, 2008.....	69
TABELA 6- QUANTITATIVO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL, NOS ANOS INICIAIS, POR QUANTIDADE DE DISCIPLINAS QUE LECIONAM, SEGUNDO DADOS NACIONAIS, DA REGIÃO NORTE E SEUS ESTADOS.....	73
TABELA 7- ESTIMATIVA DO QUANTITATIVO DE FAMÍLIAS POBRES E CADASTRADAS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA POR MUNICÍPIO, NA REGIÃO SUL DO ESTADO DE RORAIMA, MDS, 2007	76
TABELA 8- APRESENTAÇÃO DAS INTENÇÕES DOS PESQUISADOS SOBRE PRETENDEREM TRABALHAR COMO TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E NA ZONA RURAL. IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO, 2010.....	93
TABELA 9- RECEPTIVIDADE E OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE AS AULAS PRÁTICAS DA ÁREA TÉCNICA REALIZADAS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO QUE ESTÃO CONCLUÍDO. IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO.....	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS DISCENTES MATRICULADOS NO SÉTIMO SEMESTRE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO, POR FAIXAS ETÁRIAS, EM 2010.....	17
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS RURAIS PESQUISADOS POR TIPO DE LOCALIDADE ONDE RESIDEM.....	67
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS RURAIS PESQUISADOS SEGUNDO OS MUNICÍPIOS ONDE RESIDEM.....	67
GRÁFICO 4 – QUANTITATIVO DE DISCENTES QUE JÁ ESTUDARAM EM SALAS MULTISSERIADAS, DURANTE O ENSINO FUNDAMENTAL.....	71
GRÁFICO 5 – COMPARATIVO DE PROPORÇÃO DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS, BRASIL-RORAIMA, 2007.....	72
GRÁFICO 6 – CONFORME AS EXPECTATIVAS APRESENTADAS PELOS DISCENTES NO ATO DA MATRÍCULA, EM RELAÇÃO AO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO.....	74
GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE OS MOTIVOS DO ÊXODO RURAL EM RORAIMA.....	75
GRÁFICO 8 – CONFORME A ATUAL SITUAÇÃO OCUPACIONAL DOS PAIS DOS DISCENTES MATRICULADOS NO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO.....	88
GRÁFICO 9 - ESCOLARIDADE DO CHEFE DA FAMÍLIA DOS DISCENTES MATRICULADOS NO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO.....	89
GRÁFICO 10 – SOBRE OS JOVENS RURAIS SABEREM EM QUE PROFISSÃO DESEJAM TRABALHAR NO FUTURO.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- LOCALIZAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA NO MAPA DO BRASIL.....	39
FIGURA 2- TERRAS INDÍGENAS DEMARCADAS NO ESTADO DE RORAIMA.....	42
FIGURA 3- VISTA AÉREA DO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO.....	46
FIGURA 4- DISTRIBUIÇÃO DOS TERRITÓRIOS DA CIDADANIA NO BRASIL.....	48
FIGURA 5- MAPA DE RORAIMA COM DESTAQUE PARA OS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS, INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA-INCRA, 2008.....	49
FIGURAS 6 E 7- MAPAS FALADOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA, EM ALTERNÂNCIA.....	63
FIGURA 8 - DISCENTES DO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO, COORD. DE COMUNICAÇÃO, 2008.....	66
FIGURA 9 - AULA DESENVOLVIDA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DO IFRR/CAMPUS NOVO PARAÍSO, 2008.....	72
FIGURAS 10 E 11 - FACHADA E SALA DE AULA DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL. RORAIMA, 2008.....	73

Sumário

INTRODUÇÃO	12
I. CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	14
1.1 O objeto de estudo.....	14
1.2 A metodologia da pesquisa.....	16
1.3 População investigada.	17
1.4 Materiais e métodos	18
2. CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.	21
2.1 Entre lutas e conquistas: panorama histórico.....	21
2.2 Educação Agrícola: “Marcas do que se foi, sonhos que vamos ter...”.....	23
2.3 Os Movimentos Sociais e a Educação do Campo.....	30
2.4 Retrocessos e Resistências.....	32
2.5 A (Re)significação do Ensino Agrícola.....	35
3. CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO GEOPOLÍTICA E INSTITUCIONAL	39
3.1 Roraima: Caracterização do entorno do Campus Novo Paraíso.....	39
3.2 O IFRR/Campus Novo Paraíso: uma proposta de educação do campo em construção.	50
3.2.1 Perfil Institucional do IFRR: construções de período de transição.....	51
3.2.2 De Escola Técnica para Instituto Federal.	52
3.2.3 A relação educação e trabalho na concepção pedagógica do IFRR.....	56
3.2.4 A concepção de educação e as políticas de ensino do IFRR	58
3.2.5 O cadinho da Educação do Campo no IFRR/Campus Novo Paraíso.....	65
3.3 Perfil socioeconômico e educacional dos jovens atendidos no IFRR/Campus Novo Paraíso.	66
3.4 Escola, Trabalho e Futuro – significados atribuídos pelos jovens rurais.	79
3.5 Recomendações à equipe gestora do IFRR/Campus Novo Paraíso.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente projeto foi idealizado a partir de inquietações pessoais e profissionais, frutos de uma década e meia de trabalho junto aos jovens. Como socióloga, tive a oportunidade de trabalhar em instituições públicas de atendimento à criança e ao adolescente, desde as que atuam enquanto abrigo como medida de proteção a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, a instituições que prestam atendimento de internação aos adolescentes que praticaram ato infracional.

O ingresso no quadro de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR), me possibilitou trabalhar numa outra dimensão da vida dos jovens, onde estes necessitam de outras formas de atendimento, pois, especificamente nos campi dos Institutos Federais localizados nas zonas rurais, trabalhamos na intenção de garantir o direito à profissionalização aos jovens que vivem no campo e nos deparamos que seus dilemas, anseios e conflitos. Assim, senti-me compelida a buscar um melhor entendimento sobre como nossa prática educacional, enquanto instituição de formação profissional pode ser mais positivamente impactante na vida destes jovens.

No estado de Roraima, o IFRR, em seu IFRR/Campus Novo Paraíso, é a única instituição que oferta educação profissional integrada ao ensino na região sul do estado de Roraima, sendo estes, em sua maioria, migrantes ou filhos de migrantes vindos dos mais diversos estados brasileiros, em busca de oportunidades de melhorar sua qualidade de vida através do trabalho no campo.

Uníssonos com documento final que trata sobre a (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consideramos fundamental introduzir tais discussões em cada instituição de Educação Profissional:

As discussões evidenciaram que as transformações ocorridas em todas as áreas das atividades humanas na sociedade, através de novas formas de pensar, agir e produzir, impõem a necessidade de ser repensada e reestruturada essa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL; 2006, p. 6)

Assim, neste trabalho o problema constitui-se nas seguintes indagações: O ensino ofertado no IFRR/Campus Novo Paraíso é consonante às expectativas dos jovens rurais atendidos no curso Técnico em Agropecuária? Quais as perspectivas de futuro profissionais dos jovens rurais matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso? As perspectivas de futuro destes jovens rurais, no que se refere ao trabalho, correspondem à formação profissional que estão cursando?

A partir destas problemáticas elaboramos todo o percurso de investigação.

Para responder a referida problemática, delineamos como objetivo geral conhecer o processo de implantação da proposta de educação do campo no IFRR/Campus Novo Paraíso, a partir das perspectivas de futuro profissional dos discentes matriculados no curso Técnico em Agropecuária. Como objetivos específicos, nos propusemos a identificar os significados que os jovens rurais atribuem ao trabalho e a escola, e suas inter-relações com o significado que conferem ao futuro, bem como, compararmos suas perspectivas de futuro, no que se refere ao trabalho, à proposta de formação profissional que se encontram cursando, e ainda, recomendar alternativas de ações à equipe gestora do ensino e docentes, que possam estimular a construção da visão de futuro profissional dos jovens rurais, numa perspectiva da educação

do campo, favorecendo assim, o processo de substituição das concepções da educação agrícola para a educação do campo.

Com o suporte teórico dos autores que referenciam a construção de nossas análises, montamos o presente trabalho, que se apresenta composto por quatro capítulos, organizado processo de construção os intencionalmente de forma a favorecer a compreensão sobre o percurso da investigação, análises e conclusões.

Iniciamos apresentando no primeiro capítulo o referencial teórico metodológico onde descrevemos o objeto de estudo, a metodologia, a população investigada, assim como, especificamos os materiais e métodos utilizados e critérios de escolha dos mesmos, com vistas a atender o rigor científico.

No segundo capítulo apresentamos uma contextualização histórica, social e política da educação do campo no Brasil, evidenciando os marcos principais que evidenciam os conflitos ideológicos entre as concepções e práticas do ensino agrícola e as propostas que foram se construindo como alternativa e resistência a este, desde os movimentos e eventos precursores do que hoje se concebe como Educação do Campo, que culminam no Parecer CEB 36/2001 e Resolução CEB 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, expondo também às concepções e práticas existentes no IFRR, considerando que, os jovens rurais em questão, devem ser atendidos a partir de atividades que se encontrem em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em vigor. Tal capítulo é considerado por nós como de extrema importância, principalmente por trazer questões que compõem a base sobre a qual atendemos ao objetivo desta pesquisa, no que tange as sugestões à equipe gestora e docente do IFRR/Campus Novo Paraíso.

O terceiro capítulo trata sobre o cenário onde se desenvolve a pesquisa, pois consideramos de suma importância para a compreensão desta pesquisa, que conheçamos a caracterização do estado, da instituição e dos atores sociais, no caso os jovens rurais que se encontram em processo de formação profissional, visto que, influenciam e sofrem influências desta realidade de que fazem parte.

No citado capítulo, trabalhamos os conceitos de juventude e jovens rurais, apresentamos os significados que os discentes pesquisados atribuem ao trabalho e a escola, identificando as inter-relações que estabelecem entre ambas as categorias. As perspectivas de futuro profissional dos pesquisados e sua vinculação à formação profissional que se encontram cursando, fecha a apresentação da análise dos dados, precedendo apenas as recomendações à equipe gestora e docente do IFRR/Campus Novas Paraíso, elaboradas a partir dos conhecimentos construídos nesta pesquisa.

Assim, temos a intenção de fortalecer o debate o tipo de ensino que ofertamos para os jovens rurais.

I. CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 O objeto de estudo

“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa,
mas dialogar com a incerteza.”

Edgar Morin

Para a escola convergir à realização dos projetos individuais de muitos jovens brasileiros, compreender as relações edificadas neste contexto é de relevância inquestionável. Analisar e direcionar os percursos escolares e suas influências sobre a construção, ou não, de determinados projetos em relação ao futuro e sobre as trajetórias dos jovens, traduz-se em responsabilidade social.

No contexto da realidade das populações que vivem no campo, há que se considerar suas peculiaridades que devem direcionar a prática educativa das instituições de ensino que atendem a tais populações, assim, nos debruçamos sobre a educação do campo a partir da concepção de Souza (2008) que caracteriza seu surgimento motivado por ausências e experiências, onde cita como ausências a falta de escolas no campo, a carência de professores com formação adequada, de técnicos agrícolas, dentre outras, onde tais ausências provocaram a ação de movimentos sociais, de onde emergiram experiências como Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc.

Assim, nosso objetivo na presente pesquisa, de conhecer o processo de implantação da proposta de educação do campo no IFRR/Campus Novo Paraíso, a partir das perspectivas de futuro profissional dos discentes matriculados no curso Técnico em Agropecuária, tem a intenção de produzir conhecimento que possibilite a realização de avaliações e realimentações de concepções e práticas na educação profissional, de forma que ofertemos um ensino condizente com a realidade das comunidades atendidas.

Sabemos que os projetos de formação profissional pautados no desenvolvimento de competências, compreendem regra geral, a construção de habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Contudo, a própria vivência de formação dos docentes, favorece a uma concentração maior de esforços - na prática - na dimensão conceitual, seguida pela procedimental.

Desta forma, os aspectos atitudinais, diante da presença ainda mesmo que residual da educação bancária, terminam muitas vezes por serem desprestigiados. Tal fato desfavorece que conheçamos e interfiramos intencionalmente e positivamente em aspectos relevantes da formação humana, como por exemplo, suas perspectivas de futuro.

A presente pesquisa foi realizada no IFRR/Campus Novo Paraíso, que representa a única oportunidade de formação técnica de nível médio, para os jovens que residem nos municípios localizados na região sul do estado de Roraima, e por isso mesmo, a referida instituição traz consigo a responsabilidade pelas expectativas geradas nas comunidades do seu entorno desde sua inauguração no ano de 2007, como trataremos mais demoradamente a seguir.

Antes gostaríamos de salientar que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRR (2009) afirma que sua proposta pedagógica:

“... está sendo organizada segundo pressupostos da Prática Reflexiva, Pedagogia das Competências e o Modelo Rizomático de Rede de Saberes expressos nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, propostos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos Referenciais Curriculares da Rede Federal de Educação Tecnológica.” (PDI/IFRR; 2009:65)

Desta forma, IFRR/Campus Novo Paraíso, em atenção ao referido PDI, tem seus Planos de Curso norteados pelos pressupostos acima apresentados. No que tange a construção de competências, o PDI apresenta como referência a concepção de Zarifian (1999), que conceitua como competente quem sabe fazer, tomar iniciativa e assumir responsabilidades, com êxito, tanto no plano individual como de grupo, ante uma situação profissional. Tais concepções também são problematizadas nos capítulos que seguem.

O autor acima citado destaca, ainda, que estas atitudes somente são apreendidas e desenvolvidas se forem assumidas no contexto das situações profissionais e favorecidas pelo sistema educativo, por meio de métodos pedagógicos que favoreçam a iniciativa dos discentes e o desenvolvimento de atitudes.

Fica clara então, a intencionalidade das intervenções tencionadas pelo campus, no sentido de influenciar na construção destas atitudes que irão impactar na vida do educando e da comunidade como um todo, conseqüentemente.

Neste contexto, é importante destacar que de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/PNAD-2007, 26,4% da população brasileira é composta por 50,2 milhões de jovens compreendidos na faixa etária entre 15 e 29 anos, sendo, dentre estes, 17% do total residente na zona rural do país. Segundo a mesma fonte, 14 milhões de jovens podem ser considerados pobres, pois apresentam renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo. Cerca de 4,6 milhões de jovens brasileiros encontram-se desempregados.

O impacto social que se espera da aplicação de políticas públicas voltadas para a educação profissional, direcionada a estas facetas da realidade da juventude brasileira, depende de vários aspectos estruturais, porém do ponto de vista do desenvolvimento da formação, qualidade/quantidade de conhecimentos conceituais e procedimentais construídos, serão tão melhor aproveitados quanto for consistente a formação pessoal e cidadã do jovem. (ZABALA, 1998)

Neste aspecto, a escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos e formação, não pode ser entendida separada do trabalho, pois a formação se articula com a produção, o mundo do trabalho e o meio ambiente, produzindo a cultura, integrando vivências, aprendizados, experiências de participação, construindo identidades pessoais e coletivas, tornando imprescindível, portanto, um equilíbrio neste percurso de formação, onde se contemple o saber ser, saber fazer e saber conhecer. (RIBEIRO, 2002)

Atuando nos domínios das ciências humanas, pode-se considerar um consenso, que as experiências dos jovens rurais são distintas e variáveis conforme realidades específicas, épocas determinadas, relações sociais e experiências culturais definidas, o que requer diferentes maneiras de viver a juventude, portanto também de apreendê-la, tornando inconsistente qualquer conceito de juventude fundado na homogeneidade.

Assim, sobre os dados da PNAD apresentados anteriormente, não intencionamos que sejam considerados como uma caracterização dos jovens brasileiros, mas, aspectos que devem ser contemplados num estudo que envolve questões relacionadas a esta população, em especial se tratando de escola, de trabalho e do futuro desta juventude.

A respeito de produções científicas sobre a inserção do jovem na escola pública, Sposito (1997) destaca a carência de estudos que se proponham a investigar o sujeito a partir da perspectiva da totalidade do ser social e cultural, para além da dimensão de aluno, embora, muitos dos significados e sentidos ligados à escola, passem hoje pela dimensão da sociabilidade, da convivência entre os jovens e da construção de projetos de vida.

Considerando a importância das transformações que ocorrem nesta fase do desenvolvimento humano, e mais, que dentro de tal etapa, há uma expectativa em torno da preparação para o mundo do trabalho, portanto, a escola, ainda mais aquela que oferta educação profissional, tem uma função que transcende a educacional, realizamos essa pesquisa, que nos possibilitou conhecer as perspectivas de futuro dos jovens rurais matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso.

Tomando por referência os resultados obtidos nessa pesquisa, elaboramos recomendações à escola, a serem apresentadas no decorrer deste trabalho, contando de alternativas de ações que estimulem a construção de perspectivas de futuro profissional dos jovens rurais, tendo como referência a educação do campo, visando colaborar para a edificação da autonomia dos sujeitos, respeitando sua cultura e tradições.

1.2 A metodologia da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada é de natureza básica, pois geramos conhecimentos úteis para uma melhor compreensão sobre a percepção dos jovens rurais, atendidos pelo IFRR/Campus Novo Paraíso, a respeito de suas perspectivas de futuro profissional, sem, no entanto ambicionarmos elaborar uma aplicação prática a ser adotada pela instituição, mas apenas, como consta em um de nossos objetivos específicos, a partir dos resultados encontrados na pesquisa, pretendemos apresentar recomendações à equipe gestora e docente.

Para alcançarmos tais objetivos utilizamos questionários como instrumento de coleta de dados em dois momentos: o primeiro, numa análise dos questionários preenchidos pelos pais e discentes no ato da matrícula, onde são detalhados aspectos que julgamos relevantes neste estudo, conforme detalharemos a seguir; o segundo, na aplicação de questionários estruturados junto a um grupo definido de discentes, conforme critérios também apresentados adiante.

Adotamos a abordagem qualitativa, a partir da compreensão de que a apreensão dos significados não se faz possível a partir de um critério apenas numérico, bem como, consideramos que a flexibilidade – enquanto característica das metodologias qualitativas – favorece a aproximação dos dados, interpretando-os buscando uma melhor compreensão da realidade social (MARTINS, 2004).

Do ponto de vista de seus objetivos, classificamos esta pesquisa como exploratória, pois conforme Gil (1991), este tipo de investigação procura adquirir familiaridade com um problema, de forma a compreendê-lo e produzir conhecimento a respeito do mesmo eu possam vir a subsidiar ações, e tal é o propósito traçado em nossos objetivos.

1.3 População investigada.

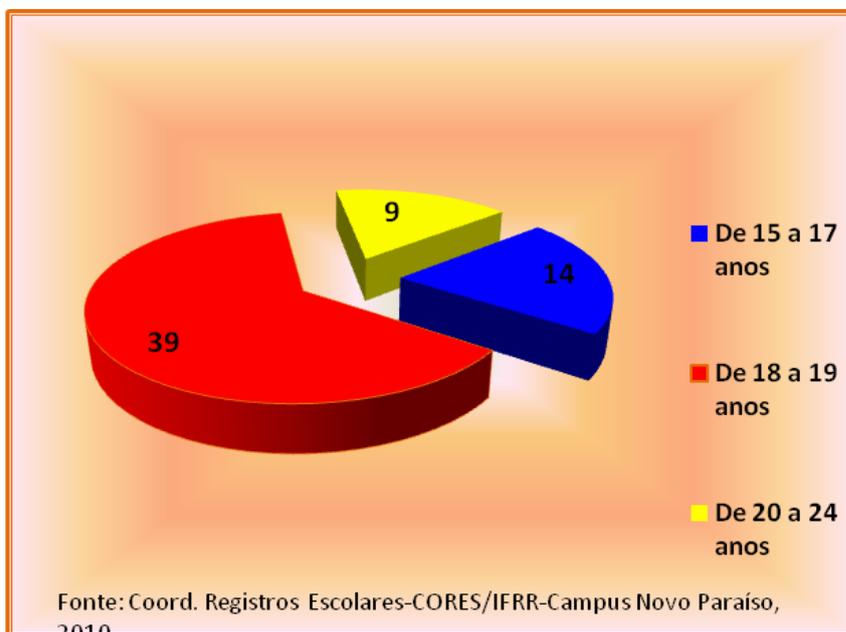
A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima– IFRR/Campus Novo Paraíso, situado no município de Caracará, na Vila Novo Paraíso.

A população investigada é composta por discentes do IFRR/Campus Novo Paraíso, com idades entre 15 e 24 anos de idade, residentes em municípios do interior do estado de Roraima situados no entorno do Campus já citado, que se encontram matriculados no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em regime de horário integral, cursando o sétimo semestre. No último capítulo, abordamos os critérios adotados para a definição da referida faixa etária.

No segundo semestre de 2007, momento em que se iniciaram as atividades no IFRR/Campus Novo Paraíso, foram matriculados, 212 discentes distribuídos em quatro turmas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (regular) e uma turma de Técnico em Agropecuária integrado a Educação de Jovens e Adultos. Sendo os cursos formatados em módulos semestrais, como duração total de quatro anos. Atualmente, das quatro turmas iniciadas em 2007, cada uma com 75 jovens matriculados, contamos com duas turmas de discentes cursando o sétimo módulo, perfazendo um total de 62 discentes. Os demais estão matriculados em módulos anteriores devido a repetências motivadas por fatores diversos, internos e externos à instituição. Esclarecemos que não tratamos nessa pesquisa com os alunos atendidos pelo PROEJA.

A definição pelas turmas que se encontram cursando o sétimo módulo, levou em consideração que tais sujeitos que vem cumprindo trajetória semelhante na escola, podem nos ajudar a construir um conhecimento mais coeso acerca de seus significados e expectativas, e ainda mais, num levantamento prévio sobre a faixa etária destes alunos, realizado junto a Coordenação de Registros Escolares do Campus, verificamos que nestas turmas também, todos os alunos encontram-se com idades condizentes com a faixa etária de juventude adotada como referência, conforme podemos observar no gráfico apresentado.

Gráfico 1 - Distribuição dos discentes matriculados no sétimo semestre do curso Técnico em Agropecuária no IFRR/Campus Novo Paraíso, por faixas etárias, em 2010.



A caracterização da população investigada é objeto do segundo capítulo do presente trabalho, oportunidade em que problematizaremos, com o auxílio da literatura que nos embasam as análises, algumas circunstâncias e conjunturas que julgamos pertinentes ao estudo aqui apresentado.

1.4 Materiais e métodos

Para a realização desta pesquisa, utilizamos documentos já existentes na escola e aplicamos questionários junto à população já definida anteriormente.

Assim, nos definimos pela adoção de duas técnicas de coleta dos dados, sendo estas a pesquisa documental e a aplicação de questionários estruturados.

No que se refere à pesquisa documental, utilizamos registros já existentes na escola, constando de um relatório técnico oriundo da aplicação de questionários institucionais que resultaram em um documento intitulado “Perfil Familiar dos Alunos”, tendo sido estes, aplicados junto aos pais/responsáveis e alunos, na oportunidade da matrícula, objetivando diagnosticar o perfil dos mesmos. Dentre as informações solicitadas, foram contemplados aspectos de identificação do aluno e da composição da sua família, situação socioeconômica, educacional e cultural, sobre o histórico de saúde do aluno, segurança alimentar, e ainda, uma sondagem sobre atitudes e valores do aluno em relação ao mundo do trabalho e suas perspectivas relacionadas ao curso em questão.

Tal trabalho diagnóstico é realizado no IFRR/Campus Novo Paraíso pela Coordenação de Assistência ao Estudante-CAES, sendo responsável por este trabalho, a Assistente Social Rosemere Lopes.

Detemo-nos na análise do referido relatório técnico sobre os dados relacionados aos alunos que se encontram atualmente no sétimo módulo.

Ainda sobre os procedimentos, aplicamos questionários junto aos 62 alunos já identificados, sendo este instrumento de coleta, composto por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito. Tal instrumento foi formado por um primeiro bloco de questões, orientado pelo tema “relação escola e perspectivas de futuro profissional”, um segundo bloco de questões direcionadas para a “caracterização socioeconômica familiar”, e por último, algumas questões nos possibilitaram levantar “dados sociodemográficos”.

Os questionários foram aplicados coletivamente, em sala de aula, onde adotamos como dinâmica a leitura de cada questão, na intenção de dirimir possíveis dúvidas dos respondentes, sobre as mesmas. Logo, os discentes foram respondendo às questões, ao passo que íamos avançando na leitura, e ao final, recolhemos todos os instrumentos respondidos. Destacamos que não foi solicitada a identificação, como forma de favorecer a elaboração de respostas espontâneas e sinceras, despreocupadas com possíveis juízos de valor que lhes poderiam ser atribuídas em decorrência de seus posicionamentos.

O instrumento de coleta de dados em questão foi elaborado em sua maioria por questões fechadas de múltiplas escolhas, contudo, na intenção de conhecer os significados que os entrevistados atribuem ao trabalho, à escola e ao futuro, foram projetadas quatro questões abertas, no formato de frases para completar, tendo por base as orientações de Lakatos (2007) na compreensão de que as questões abertas permitem ao informante responder livremente, possibilitando maior profundidade e precisão, embora exija maior esforço no rigor da interpretação, nos mantendo sempre atentos e assumindo a interferência da subjetividade, como parte do processo de pesquisa (DUARTE, 2002).

Segundo Demo (1998), o questionário aberto é um recurso metodológico qualitativo que, quando bem elaborado, possibilita o acesso a representações subjetivas, à medida que permite a formulação descontraída de respostas sobre realidades vivenciadas. Seguindo esta lógica, os questionários do tipo frases para completar nos foram úteis à compreensão de significados construídos pelos participantes da pesquisa.

Dentre as questões fechadas, elaboramos duas voltadas à identificação da classe econômica a que pertence à família do entrevistado. Para tanto, utilizamos o Critério de Classificação Econômica Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas - ABEP, cujo sistema de pontuação, visa estimar o poder de compra das famílias. O referido sistema de pontos cruza informações relativas a posses de bens com o grau de instrução do membro da família identificado como o chefe da mesma.

Contudo, ressaltamos que, primeiro, tal critério foi elaborado direcionado a famílias urbanas, tendo sido adotado em nossa pesquisa, devido a não havermos encontrado uma possibilidade de nos aproximarmos de tal informação, com alguma técnica pensada para os povos do campo, pois desconhecemos a existência de tal material. Este fato nos remete a reflexão sobre o menosprezo da capacidade de consumo das populações rurais. E segundo, que não pretendemos, a partir do resultado desta classificação de classe econômica, estabelecer um paralelo em relação à população urbana, mas sim, visamos tão somente estabelecer uma aproximação ao perfil socioeconômico do grupo estudado.

Anteriormente a aplicação dos questionários, realizaremos um pré-teste junto a uma amostra da população, considerada para tanto seis discentes de cada turma procedendo, portanto, a aplicação de doze questionários, objetivando evidenciar possíveis falhas existentes, servindo ainda para a verificação da fidedignidade, validade e operatividade do instrumento, com vistas à elaboração de ajustes.

Para a análise dos dados, partimos inicialmente para uma caracterização geral da amostra, a partir do exame dos dados oriundos do relatório técnico disponibilizado pela CAES, identificando elementos relacionados ao problema proposto, que nos permitiu compor o quadro de análise, subsidiando a interpretação dos dados coletados a partir da aplicação dos questionários.

As questões fechadas foram quantificadas e cruzadas de forma a possibilitar estabelecermos um grupo de características comuns, que nos permitiu a pré-análise dos dados, que posteriormente foram combinadas a análise do conteúdo das respostas abertas.

Para analisar os dados coletados a partir das questões abertas, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin, onde a autora destaca que a referida técnica não apresenta nenhum modelo pronto, pois ela tem que ser reinventada a cada momento (1979, p.31).

Desta forma, seguindo a referida técnica, realizamos inicialmente a pré-análise, onde estabelecemos o que Bardin vai chamar de “Corpus” da pesquisa. Posteriormente, seguiram-se as demais etapas de aplicação da técnica:

A codificação, onde recortamos as unidades de registro, aqui definidas como os significados de escola, trabalho e futuro, para tanto, fez-se necessário a seleção de regras de contagem, onde consideramos que todas as unidades de registro têm o mesmo valor, assim a regularidade em que a unidade de registro é referida representou sua significação, e a classificação e agregação das categorias.

O tratamento dos resultados, como última etapa, compreendeu a inferência e a interpretação, onde identificamos a ocorrência da inter-relação entre as unidades de registros, produzindo assim as categorias.

Estes dados foram organizados por categorias conforme critérios relativamente flexíveis, baseados nos significados e nas relações definidas de acordo com os objetivos da pesquisa, sendo orientados pelo referencial teórico proposto.

Para os dados oriundos das questões de múltiplas escolhas foi realizada a tabulação quantitativa, de onde formulamos os percentuais correspondentes. Estas informações, juntamente com as categorias, nos possibilitaram desenhar as perspectivas de futuro dos jovens rurais pesquisados.

Considerando a ponderação de Zanten (2004) sobre a importância de a pesquisa produzir conhecimentos que possam auxiliar na elaboração de respostas e/ou soluções para problemas, em especial quando se adota metodologia qualitativa, posto que, implica em alcançar validade externa para a mesma, e mais, corroborando com a concepção de Martins (2004) sobre o papel do cientista em fornecer um conhecimento que ajude a fortalecer a autonomia dos sujeitos, tornando-os capazes de elaborarem seu próprio projeto político, é que nos propusemos a aprofundar nosso conhecimento sobre as perspectivas de futuro dos jovens rurais, de maneira que tal ciência possa contribuir para o aprimoramento do pensar e o fazer da escola do campo.

Considerando a ponderação de Zanten (2004) sobre a importância de a pesquisa produzir conhecimentos que possam auxiliar na elaboração de respostas e/ou soluções para problemas, em especial quando se adota metodologia qualitativa, posto que, implica em alcançar validade externa para a mesma, e mais, corroborando com a concepção de Martins (2004) sobre o papel do cientista em fornecer um conhecimento que ajude a fortalecer a autonomia dos sujeitos, tornando-os capazes de elaborarem seu próprio projeto político, é que nos propusemos a aprofundar nosso conhecimento sobre o processo de implantação da educação do campo no IFRR/Campus Novo Paraíso a partir das perspectivas de futuro dos jovens rurais, de maneira que tal ciência possa contribuir para o aprimoramento do pensar e o fazer da escola do campo.

2. CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.



Tarsila do Amaral, Operários, 1933.

2.1 Entre lutas e conquistas: panorama histórico.

A educação contribui de forma intencional no processo de construção pessoal e social da vida das pessoas. A edificação do ser humano passa pelo processo educativo, portanto, eis finalidade social da educação. A humanização e desumanização, de acordo com Freire (1978) são possibilidades para o ser humano, enquanto seres inacabados e conscientes de sua inconclusão.

Ao pretendermos traçar um panorama histórico, sobre os processos de lutas marcadas por conquistas e derrotas que edificaram o que chamamos atualmente e educação do campo, encontramos autores como Paulo Freire, C. R. Brandão, M. Gadotti, R. Caldart, A. do Vale, M. Sposito e M. Arroyo, Molina, M. dentre outros, tem produções científicas que problematizam a questão da escola pública popular, discutindo suas limitações e possibilidades, no campo da busca pelo direito de jovens e crianças entrarem na escola e nela permanecerem, sejam do campo ou da cidade, tendo acesso aos conhecimentos e bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, tendo respeitados sua identidade cultural e social.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, denuncia que historicamente foi construído um padrão hegemônico de educação no Brasil, baseado numa visão tendenciosa e discriminatória, onde se destacou o ensino propedêutico visando acolher e reproduzir as elites, e o ensino profissionalizante, para atender a classe popular, na intenção limitada e limitante de

formar mão-de-obra para as necessidades do mercado de trabalho, em função do modo de produção capitalista.

No ideário capitalista, a educação é percebida como um direito e uma estratégia de investimento do Estado. Há uma associação a educação, o treinamento e a saúde, à produtividade.

O modelo escravocrata adotado na colonização do Brasil influencia mais tarde, os modelos adotados para a colonização do país, posto que, identifica-se uma exploração dos trabalhadores rurais pelos proprietários de terras, onde, aos trabalhadores, são negados os direitos trabalhistas e sociais. Tal fato acarretou o fortalecimento crescente de um preconceito às populações que vivem no campo.

Paralelamente, a idéia que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, pelo que se considera civilizado, deveria ser disseminado a todos, conforme a “capacidade” de cada pessoa foi útil para encobrir o direito a uma educação contextualizada, que oportunizasse o acesso à cidadania, respeitando os diversos modos de vida, pensamento e produção das populações que vivem nas diferentes realidades sociais e econômicas do país.

Para uma parcela da população que vive no campo, foi ofertada uma educação instrumental, que se limitou às necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

Contudo, assim como esta visão bilateral da educação existe, também perseveram iniciativas e lutas, desde já algum tempo, que se dedicam ao enfrentamento de tal condição.

Bourdieu (2004) aponta que o interior de uma sociedade de classes é marcado pela desigualdade. Tal desigualdade se manifesta nas diferenças culturais, onde as classes burguesas possuem um estabelecido patrimônio cultural constituído de formas de falar, formas de comportamento, etc., bem como, as classes trabalhadoras possuem características culturais diferenciadas, que lhes têm possibilitado sua sustentação enquanto classe.

A escola, enquanto instituição social ignora estas diferenças sócio-culturais, selecionando e estabelecendo em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Desta forma, a escola privilegia aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural.

Assim, a escola, para o sujeito oriundo de uma classe social dominante, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante. Evidentemente, para os filhos de trabalhadores, tal postura impõe uma ruptura aos seus valores e práticas, de forma violenta e discriminatória.

Para analisarmos tal realidade, nos apoiaremos na teoria da reprodução de Bourdieu, baseada no conceito de violência simbólica. Para Bourdieu (2008) toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade se estabelece no momento em que se determina a cultura dominante como cultura geral. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Assim, pretendemos traçar um panorama histórico da educação do campo, pontuando passagens e acontecimentos que consideramos tenham notável influência nos rumos dos caminhos que nos levam até o presente, analisando-os, tendo por base o referencial destacado acima.

Seguramente não conseguiremos contemplar a todas as trajetórias que nos conduzem a atualidade, devido à multiplicidade e riqueza histórica, contudo, direcionamos nosso olhar, estabelecendo um recorte distinguindo o que importa ao estudo em questão, ou seja, como chegamos até a proposta de educação do campo vigente e pretendida pela instituição em estudo.

2.2 Educação Agrícola: “Marcas do que se foi, sonhos que vamos ter...”

Desde o período colonial e imperial a educação formal direcionada a índios, negros e brancos pobres foi limitado e efêmero. Os seus saberes eram construídos na verdade longe das escolas, baseados nas práticas do trabalho e comunitárias. Sem sistematização pedagógica os ofícios eram passados de pai para filho.

O fato é que, desde a chegada dos portugueses, vivenciamos conflitos movidos pelo enfrentamento a opressão, a ausência ou descumprimento de direitos, a pobreza, a dependência e a luta por melhores condições de vida.

Originalmente o sistema educacional brasileiro, tem início no momento da instalação no Brasil de um habilidoso mecanismo de exploração colonial, fundamentado na produção para exportação e no monopólio comercial.

Era necessário, nesta ótica, que os laços de dominação se ampliassem, alcançando o setor cultural, onde se inclui a educação.

A Companhia de Jesus instalou uma escola de nível elementar, em Salvador, logo após a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, destinada a catequizar as populações nativas, com o objetivo de convertê-las ao cristianismo católico.

Os jesuítas continuavam trabalhando tenazmente e, dois séculos depois, a Ordem contava com aproximadamente 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares que marcaram profundamente a história da educação brasileira por todo o período colonial e durante o Brasil Imperial. (COTRIM, 1989, p. 259)

O modelo educacional trazido pelos jesuítas seguia o padrão da Europa que fortalecia o modelo de dominação política e econômica da metrópole em relação à colônia. Tal proposta de educação já surge com caráter excludente, pois, a massa trabalhadora, sendo escrava (negros e índios) não tinha direito de acesso ao estudo, e mais, já que eram incumbidos de atividades rudimentares e simplistas que não demandavam estudos para sua execução. O trabalho manual é percebido e vinculado ao trabalho escravo.

Na ocasião da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de Primeiro Ministro em Portugal, dar-se a expulsão dos jesuítas, pois segundo Cotrin (1989), o Marquês via na Companhia de Jesus como um obstáculo à modernização do ensino e responsável pelo conservadorismo cultural, dentre outras críticas como, por exemplo:

Várias críticas avolumaram-se contra a Companhia de Jesus, tais como: educação das pessoas objetivando os fins religiosos dos jesuítas e não os interesses sociais do estado, o enorme poder econômico adquirido pelos jesuítas, o domínio político que exerciam nos seus aldeamentos. (COTRIM, 1989, p. 261)

Contudo, a Reforma Pombalina iniciada no ano de 1759, embora tenha atingido a estrutura montada pelos jesuítas, não adotou medidas imediatas visando reduzir seus efeitos. Na verdade, pouco se avançou. O ensino de nível médio, desaparecendo como sistema, foi trocado, de maneira irregular, pelas aulas régias, cujo único benefício, com a quebra da uniformidade dos colégios jesuítas, foi o ingresso de novas disciplinas, até então ignoradas como línguas vivas, matemática, física e ciências naturais.

No período monárquico, as mudanças culturais colocadas em práticas por D. João VI reproduziram as características históricas iniciadas no período colonial. O acesso à cultura e à educação continuava reservado a uma elite aristocrática, desprezando-se a formação educacional do povo que continuou analfabeta, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma

série de cursos superiores, mantendo em completo abandono os demais níveis de ensino. Esta situação se estende após a Independência, em 1822, agravando-se com a implantação do Ato Adicional de 1834, que determinava as Províncias a responsabilidade tanto de legislar como de promover a educação nos níveis primário e secundário, enquanto o ensino superior ficaria sob o encargo do Poder Central.

Em 1804 é criada a Casa Pia de São José, que em 1877 é denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim. O Colégio atendia aos chamados “desvalidos da sorte”, oferecendo estudos sobre técnicas agrícolas, com vistas a formar profissionais adequados às novas exigências da colônia.

O primeiro Horto Real é criado no Rio de Janeiro em 1808. Na Bahia também foi criado um Horto Real, sendo o local onde se oferece o primeiro curso de agricultura em 1812.

A iniciativa privada acaba por assumir o ensino secundário, com exceção de alguns liceus provinciais. O destaque do período é a inauguração do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, 1838, que deveria servir de modelo para o restante do país.

O ensino primário permanece desamparado com suas escolas restritas a aprender a ler, escrever e contar.

Contudo, é importante ressaltar que, neste período, a Carta Régia de 25 de junho de 1812, propiciou a visibilidade do panorama da agricultura no país, posto que, destaca a agricultura como principal fonte de riqueza nacional e fomentou a sistematização e difusão de cursos de agricultura pelo país, a partir da criação do curso de agricultura na cidade da Bahia, desenvolvido pelo Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), conforme podemos observar a seguir.

Conde dos Arcos, Governador e Capitão-General da Capitania da Bahia, Amigo. Eu, o Príncipe Regente vos envio muito saudar como aquele que amo. Sendo o principal objeto dos meus vigilantes cuidados o elevar ao maior grau de opulência e prosperidade, de que forem suscetíveis pela sua extensão, fertilidade e vantajosa posição, os meus vastos Estados do Brasil; (...): hei por bem que debaixo da vossa inspeção, (...) se estabeleça imediatamente um curso de Agricultura na cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes nessa capitania, e que servirá de norma aos que me proponho estabelecer em todas as outras capitanias dos meus Estados. (D. João VIa. Carta Régia – De 25 de Junho de 1812 - Cria na cidade da Bahia um curso de Agricultura em SNA. LEGISLAÇÃO AGRÍCOLA DO BRASIL. 1908).

De acordo com Araújo (2007, p.3) “a *Carta Régia* não foi implantada, mas é documento estratégico para entendermos as relações entre Estado, ciência e agricultura.”

O Decreto nº 15 de 01 de abril de 1848, criou a primeira escola de agricultura, na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, que deveria, além de oferecer o ensino de botânica, aperfeiçoar a agricultura do país, desenvolvendo atividades de caráter teórico-prático.

A Imperial Escola Agrícola da Bahia foi criada em 1875, pela Assembléia Provincial da Bahia. Por iniciativa do Instituto Baiano de Agricultura, sendo mantido por impostos cobrados sobre o açúcar e outros gêneros. A escola foi inaugurada em 1877 e ficou conhecida como escola de São Bento das Lages. Os cursos que desenvolvia eram divididos em dois graus, o primeiro habilitava operários e regentes agrícolas e florestais, e o segundo, formava agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários.

Esta escola é considerada como um marco inaugural do ensino agrícola de nível superior no Brasil, e seu diferencial é dar-se ao fato de nascer oriunda de uma escola profissionalizante.

D. Pedro II, em 1885, criou a escola Santa Cruz, que tinha por objetivo profissionalizar os filhos de ex-escravos da Corte.

Após a abolição da escravatura em 1888, apreensivos diante dos problemas sociais emergentes, foram criadas normas de repressão à ociosidade, destinadas os sujeitos

considerados vagabundos, mendigos e vadios, onde estas eram internadas em instituições correcionais, onde sua principal ocupação eram os trabalhos agrícolas.

A cultura que da escola já era refém e reprodutora, desvalorizava o trabalho manual. Tal concepção foi fortalecida no Brasil, pelo preconceito em relação aos escravos, posto que, desde o início da Colônia até o fim do Império, todo trabalho manual feito no Brasil, todo trabalho que exigia continuado esforço físico, era realizado pelos escravos.

Neste percurso histórico-cultural, formou-se ao longo dos séculos, na sociedade brasileira, o preconceito em relação à prática do trabalho manual como sendo indigno e humilhante, por ser atividade própria de escravos. Sendo assim, o homem livre, não deveria ocupar-se de tais atividades, mas sim às de cunho intelectual, sendo estas tão mais valorizadas quanto mais distantes de trabalhos que visem garantir diretamente e concretamente a imediata sobrevivência material.

Em 1890 é criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela Lei nº 1.606 de 12 de agosto de 1906.

O Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha, cria 19 escolas de Aprendizes e Artífices, sendo estas consideradas por vários autores como o marco inaugural do ensino técnico profissional do Brasil. Estas escolas possuíam um objetivo muito mais social do que técnico, pois visava prevenir o ócio e conseqüentes problemas sociais e formar mão-de-obra para as necessidades dos grandes produtores. No referido documento encontramos o termo “desfavorecidos da fortuna” indicando a condição do público ao qual se destinou estas escolas.

Podemos identificar na origem destas escolas o caráter instrumental que assumiriam, enquanto política assistencialista.

Neste contexto, o ensino secundário, de caráter propedêutico, era acessível apenas aos indivíduos oriundos de famílias abastadas, que tinham possibilidade de dar prosseguimento aos estudos em grau superior e/ou aos indivíduos predeterminados a dirigir os rumos da nação.

O período Republicano se inicia sob o domínio do poder econômico fundado na tradição agro exportadora, onde o controle dos coronéis se estende até a ascensão de Getúlio Vargas e do populismo.

Sendo baseada no sistema oligárquico, a estrutura republicana que estava sendo constituída não objetivou propor uma política educacional voltada para a autonomia e formação de uma sociedade igualitária. Analisando de relações de poder e de reprodução destas relações neste contexto pautado pela contradição, percebemos que:

O sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2004, p.311)

Foi ainda no governo de Nilo Peçanha que o Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, regulamentou o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades. Este Decreto criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária no Rio de Janeiro, e ainda, estabeleceu as normas para “criação e funcionamento de aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições”.

Os aprendizados agrícolas eram voltados à formação de trabalhadores capazes de executar diversificados serviços agropecuários, em cursos com duração de até dois anos, com

um ensino prioritariamente prático. Tal formação era direcionada aos jovens com limite de idade de ingresso de no mínimo 14 anos e no máximo de 18 anos.

No ano de 1918 o Ensino Profissional Primário passou a ser oferecido pelos Patronatos Agrícolas, que além da instrução primária e cívica, ministrava noções de práticas de agricultura e zootecnia a menores desvalidos. Estes patronatos foram transformados, de 1919 em diante, numa espécie de orfanato para os mesmos destinatários já citados, continuando a oferta simultânea do curso primário e da iniciação profissional.

Assim, podemos observar como o ensino agrícola e a própria atividade profissional foi adquirindo um rótulo com sentido pejorativo que influenciou e influencia a forma com os povos do campo são percebidos até os dias de hoje, conforme nos adverte Ribeiro, quando trata sobre o modelo de escola rural que tem predominado ao longo da nossa história:

Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua – até – falta de higiene. O agricultor é visto como um “bicho” a ser domesticado, um “matuto” a ser civilizado. (RIBEIRO, 1983, P. 3)

Contudo, tal situação não se constituiu sem enfrentar resistências. Como observaremos a seguir, da década de 1930 em diante, ganhando impulso o processo de industrialização do país, tanto se observa mudanças nos fatos de asseveram o processo de exclusão dos camponeses, como surgem movimentos e iniciativas de enfrentamento a estas condições.

O referido processo de industrialização produziu mudanças consideráveis em nossa estrutura econômica, na sociedade brasileira e em nossa trajetória histórica.

Segundo Fiori (2002) a Constituinte de 1891 já sinalizava para as teses industrialistas, mas foi mesmo na década de 1930 que o projeto estratégico ao qual o citado autor se refere como “nacional-desenvolvimentista” ou “desenvolvimento conservador” de fato tem início, recebendo inclusive, o apoio norte americano.

Primeiro foi uma reação defensiva e pragmática frente à crise econômica de 1929, mas esta reação inicial foi se transformando aos poucos - durante o Estado Novo - num projeto de construção de uma economia nacional, apoiado por uma parte da intelectualidade modernista, por amplos segmentos das burocracias civis e militares e por um grupo de empresários industriais. (FIORI, 2002)

Nas propriedades agrícolas, tais acontecimentos provocaram uma paulatina modificação na sua estrutura, tendo com um dos aspectos mais negativos o fato de que aquelas que possuíam exploração de menor rendimento acabaram por entrar em colapso.

Muitos produtores rurais necessitaram modificar sua atividade, adotando a exploração pecuária, devido à menor necessidade de trabalhadores. Assim, as pequenas e médias propriedades vão, pouco a pouco, sendo substituídas pelas grandes propriedades, formando desta forma, um novo tipo de exploração agrária.

Devido à industrialização e suas repercussões sociais, econômicas e culturais, Silva (2006, p. 66) nos esclarece que “Na área educacional a partir de 1930, pressionados pelo forte movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade (...) teve início uma série de iniciativas.”

Dentre estas iniciativas, destacamos o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, formado por um grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaboraram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, como bandeira de luta dos educadores empenhados em universalizar o ensino e suplantando a exclusão e seletividade predominante na educação. Dentre tais educadores, podemos ressaltar nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

O período de 1930 até 1937 é marcado, no âmbito educacional, por embates ideológicos entre os pioneiros da educação e os conservadores.

É neste contexto que em 1930 é criado o Ministério do Trabalho, que teve por missão dirigir a questão social que se colocava e o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que por sua vez, deveria voltar-se para a formação física, intelectual e moral da população. Neste mesmo ano, os Patronatos Agrícolas que até então estava sob o controle do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, passaram para a jurisdição do Ministério da Agricultura, pois houve um entendimento de que os referidos se destinavam à formação moral, cívica e profissional, e ainda, que “tais conhecimentos constituem em seu conjunto um instituto de assistência, proteção e tutela moral de menores recorrendo, para esse efeito ao trabalho agrícola” (Decreto nº 19.481 de 12 de dezembro de 1930)

O processo de marginalização à educação profissional é ratificado pela Constituição Federal de 1937, quando oficializa o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas. Esta Constituição perdura até 1937, quando uma nova é promulgada pelo Estado Novo (1937-1945)

No ano 1938, o governo federal implantou escolas técnicas profissionais, denominadas liceus, nas cidades de Manaus, Vitória, São Luis, Goiânia, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, que se destinavam a formar a juventude brasileira para se integrar às necessidades do capitalismo que se instalava, com base no discurso de buscar o bem da nação, neste caso, por sua localização, a oferta de vagas nestas escolas foram voltados à população jovem urbana.

Esta flagrante distinção entre a educação destinada as elites e a das classes populares foi mencionada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas de 1942 em diante, quando estabelecem que o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e do ensino profissional seria possibilitar “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.”¹

O Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/46 chamada de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, regulamentou o ensino agrícola de nível médio, à época sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, classificando os estabelecimentos que ofertavam tal ensino, da seguinte forma:

- Escolas de Iniciação Agrícola, que concediam o certificado de Operário Agrícola, curso ministrado nas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º ciclo (Ginasial, à época);
- Escolas Agrícolas, que concediam o certificado de Mestre Agrícola, ministrados nas 4^{as} séries do 1º ciclo; e
- Escolas Agrotécnicas, onde eram concedidos diplomas de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola, ministrados nas 3^{as} séries do 2º ciclo (Colegial, à época).

Destacamos que a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, os cursos técnicos profissionalizantes da área primária da economia, passaram a ter a mesma duração do curso secundário, contudo, sem igual equivalência quanto ao ingresso na universidade, exceto apenas para os cursos de Agronomia e Veterinária.

Foi somente a partir de 1967 que as escolas agrícolas passaram para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura - MEC, sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino Agrícola, até a criação, em 1970, do Departamento de Ensino Agrícola que absorveu as Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário.

¹ Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

Conforme documentos do MEC (1984), neste período, o MEC buscou reformular a filosofia do ensino agrícola, implantando a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio do aprender a fazer fazendo. Atualmente, tal filosofia, encontra-se em nova reformulação, problematizada em documentos intitulados “Reformulação do Ensino Agrícola”, a serem abordados neste trabalho, adiante.

Tais concepções impactaram diretamente na percepção e desvalorização da educação profissional, em especial a agrícola, conforme nos esclarece Clarisse Nunes:

Se a procura pelo curso secundário ou ginásio acadêmico se intensificou no país desde os anos 30, o mesmo não ocorria com relação ao ensino profissional, particularmente o ensino industrial e o agrícola, cujas matrículas aconteciam em níveis muito baixos, sem esgotar, inclusive, a utilização de toda sua capacidade de matrícula. (NUNES, 2000, p. 45)

Contudo, foi neste período que as Escolas de Aprendizes são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ter a formação profissional ofertada em nível equivalente ao secundário, desse momento em diante, oficialmente, o ensino profissional é vinculado à estrutura de ensino nacional, inclusive por que, os egressos dos cursos técnicos puderam prosseguir para o ensino superior, contanto que em área profissional análogo à de sua formação técnica (MACHADO, 1982), conforme já citamos.

Com o capitalismo em processo de implantação, as Escolas Técnicas intensificam a formação de técnicos, com vistas a atender a “mão-de-obra indispensável diante do processo de industrialização” (BRASIL, 2008, p. 14) centralizando as atenções nas áreas urbanas.

Paralelamente, ocorreram iniciativas do período em questão, que podemos ressaltar, trata-se das Campanhas Educativas Nacionais, onde destacamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) realizada em 1947, sendo esta a primeira grande campanha direcionada ao meio rural, vindo a surgir posteriormente, em 1952, fruto desta ação, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, voltada a educação comunitária, realizando missões rurais e formação de professores leigos.

Neste período, houve iniciativas políticas e pedagógicas que repercutiram na educação oferecida para as populações do campo, como por exemplo, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, que se destinou a educação popular e educação rural, estruturando centros para treinamentos de professores rurais.

Ainda na mesma época ocorreram as Missões Rurais, que segundo nos esclarece Paiva, tinham as intenções seguintes:

Grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas, assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centro sociais nas comunidades, numa tentativa de “modernização do campo” para se adaptar a sociedade industrial emergente, e não na contestação das estruturas sócio-econômicas vigentes. (PAIVA, 1985 apud MOLINA, 2006, p. 67)

Em 1948, nasce a extensão rural no Brasil, em Minas Gerais onde é criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ARCAR), com o financiamento da American International Association for Economic and Social Development (AIA), que de acordo com Fonseca (1995 apud MOLINA, 2006, p. 67) “... tinha como objetivo imediato o uso de técnicas pelas comunidades rurais no sentido de aumentar sua produtividade e bem-estar social”.

Ainda, neste momento histórico, passar a existir um movimento que defendeu as escolas rurais, que sofriam abandono e preconceito em relação às escolas situadas nas áreas

urbanas, em especial devido ao processo de industrialização já mencionado, onde se destacou, dentre outros, o educador Sud Mennucci.

Sud Mennucci, considerado o pai do ruralismo brasileiro nas décadas de 1930 a 1950, já contestava em seus artigos:

Vítima de uma antiga orientação pedagógica, perfeitamente normal com sua evolução histórica até a proclamação da Lei Áurea, o Brasil continuou, depois disso, a cuidar exclusivamente e abusivamente do ensino das cidades, ignorando, com a maior entenehedora inocência, todas as vastíssimas e intermináveis zonas rurais do nosso país. (MENNUCCI, 1933, p.17)

Sud Mennucci foi um fervoroso crítico dos rumos dados às escolas rurais. Atuando como docente em Piracicaba/SP, que no início do século XX ficou conhecida como a “meca do ruralismo brasileiro”, devido ao fato de sediar a Escola Superior de Agricultura Luiz Queiróz, Mennucci tornou-se uma autoridade na educação rural, em reconhecimento à sua luta em busca de respeito e valorização da escola rural. Sua trajetória acabou por tornar-se atividade política.

Em defesa das escolas normais rurais, defendia sua organização fundada no tripé: o fazer pedagógico, o sanitário e o agrícola. Seus discursos e produções escritas continham uma defesa convicta e entusiasmada pelo meio rural, como podemos observar no trecho que segue:

Todos nessa casa, desde a cabeça diretora até o mais humilde servente, devem ter “mentalidade agrícola”, isto é, de quem sabe que o campo é a esperança atual e única do Brasil e de mesmo que nosso país, através do ferro-esponja e do petróleo, venha a ser uma grande potência industrial, nunca se libertará dos trabalhos agrários e que deles seu povo precisará sempre, por que só a terra cria produtos. A indústria, por muito que faça, apenas os modifica. (MENNUCCI, 1934, p.211)

O movimento identificado naquele contexto como ruralismo, sofre influência e influencia o nacionalismo, ambos os fenômenos produzidos pelas correntes de ideias no âmbito social e político, que repercutiam no campo educacional.

Como Nagle (1976, p. 231) nos esclarece, o nacionalismo era baseado na exaltação do homem e coisas brasileiras, incluindo-se a terra brasileira, e este aspecto encontrava ressoava nos ideais ruralistas, que traduzia esta exaltação da terra para produtos da terra, percebido como sinônimo de agricultura.

Assim, a ruralização do ensino, no referido período histórico, expressou a concepção de escola rural com objetivo fortalecer a ideologia do “Brasil-país-essencialmente-agrícola, que necessitava, portanto, em converter-se em mecanismo de propiciar a fixação do homem no campo. (NAGLE, 1976, p. 234)

O ruralismo exerceu importante influência na conquista dos primeiros prédios públicos voltados à educação, na área rural. Eram as escolas típicas rurais que, conforme Silva (2000) tinha por estrutura física uma sala de aula, a casa da professora, uma área com sanitários e terreno para a realização de atividades agrícolas. O referido autor ainda nos relata, que os prédios eram construídos com recursos públicos, contudo não era o critério da demanda e localização mais adequada às necessidades da população rural que definia sua aplicação, mas sim, as negociações para benefício de políticos e seus parentes.

A educação rural foi combatida pelo discurso urbanista e desenvolvimentista que, considerava as populações migrantes rurais (Abraão, 1986) não desenvolviam uma mentalidade que se ajustasse às necessidades da cidade, pois a educação rural não as preparava culturalmente para se adaptarem a um meio onde predominava a uniformização das ideias e práticas em busca da industrialização e urbanização. Desta forma, a crítica feita à educação rural se fundava na necessidade de oferecer uma formação universal e única.

Para compreendermos tais relações, o conceito de habitus² de Bourdieu (2008) nos encaminha para a percepção da reprodução das relações de dominação estabelecidas, exercendo a violência simbólica. A violência que constatamos refere-se à imposição de sistemas de pensamentos diferenciados, impelindo os educandos que não são provenientes das classes dominantes, a buscarem agir em conformidade com determinado código de códigos e valores que referenciam e perpetuam ideologias da classe dominante, em detrimento da sua cultura de origem.

O sistema educacional não reproduz precisamente a conformação de classes, mas consegue, impondo – daí a violência simbólica – o habitus da classe dominante, cooptando os sujeitos isolados das classes. Quando estes sujeitos absorvem o habitus dominante, mesmo continuando numa classe social dominada, passam a defender e impor sistemas de pensamento que a fizeram sujeitar-se à dominação.

A escola, enquanto instituição social atua como instrumento de conformação social ao habitus dominante, fomentando o que Bourdieu (2004) chama de Habitus cultivado.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais se pode dar o nome de habitus cultivado. (BOURDIEU, 2004, p.211)

Aplicando o referido conceito de Bourdieu à análise do discurso urbanista e desenvolvimentista do momento histórico ora descrito, atentamos para a situação de que o sistema educacional, além de elevar aqueles que estavam em conformidade com seus padrões e mecanismos de seleção, demonstrando-se aptos a compartilharem dos privilégios e utilização do poder, cunha, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que irão legitimar a exclusão social dos sujeitos que não são considerados competentes, por não se ajustarem aos padrões impostos, convencendo-os à dominação, sem, no entanto, terem estes sujeitos a devida compreensão sobre o que fazem. Assim sendo, o sistema educacional desempenha, concomitantemente, a função de reprodução cultural e social, reproduzindo também, as relações sociais de produção do sistema capitalista.

2.3 Os Movimentos Sociais e a Educação do Campo

As primeiras manifestações populares no contexto rural brasileiro têm como marco de origem a Revolta de Canudos, ocorrida na Bahia, entre os anos de 1896 a 1897, e posteriormente o Contestado, em Santa Catarina, ocorrido entre 1912 e 1916. Os dois movimentos foram originados de situações de exclusão derivada da pobreza e do abandono a qual foi relegada a população rural no Brasil, desde o início de sua história. Ambos os movimentos foram implacavelmente debelados pelas classes dominantes.

² Conceito de Habitus elaborado por Bourdieu em sua obra *A Reprodução* consiste em um sistema de disposições duradoras, de modos de perceber, pensar, sentir, fazer que levam os indivíduos a agir de determinada forma, quando sob certas condições. Estas disposições não são mecânicas nem determinísticas. São adquiridas em decorrência da interiorização das estruturas sociais.

As lutas de enfrentamento à exclusão da população a escolarização realizados nos movimentos pela reforma agrária, da década de 1960 por diante, vão fornecer elementos para uma mudança de concepção de educação popular.

Até este momento histórico o conceito de educação popular era compreendido pelas classes populares, como o direito à escolaridade para as camadas populares, contudo, no momento em que os movimentos sociais que buscavam a reforma agrária passam a incluir na sua pauta de luta a educação para os povos do campo, “a educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas também, político, econômico, social e cultural.” (JESUS Apud MOLINA, 2006, p.69)

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos significou um marco histórico dessa mudança de concepção, em especial devido a atuação de Paulo Freire, quando na condição de relator no Seminário Regional de Pernambuco, convoca os educadores a realizarem um trabalho *com* o homem e não *para* o homem.

Esta mudança de perspectiva introduzida por Freire possibilita a educação popular a perceber (educadores e educandos), num processo onde “educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem...” (FREIRE, 1983, p.25)

Sobre este momento de transformações, Jesus nos esclarece que:

As práticas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, com um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégia de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. (JESUS Apud MOLINA, 2006, p.70)

Esta nova concepção de educação popular arregimentou muitos setores da sociedade brasileira em defesa da escola, surgindo assim movimentos e organizações que concorreram para as concepções de educação do campo que conhecemos na atualidade.

Dentre estes, citamos os movimentos de educação popular, dentro do qual identificamos o Movimento de Cultura Popular – MCP, que foi criado em Pernambuco em 1960, tendo por meta a elevação da cultura do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho, desenvolvendo programas de alfabetização e educação de base. O supracitado movimento foi imprescindível à pesquisa educacional, que irá referenciar a elaboração do método Paulo Freire.

Em 1961, a União Nacional dos Estudantes – UNE, cria os Centros Populares de Cultura que contribuiu fortemente para a politização da educação popular sobre as questões sociais. A UNE atuava principalmente com teatro de rua, mas também editou livros, produziu filmes e discos que salientavam a importância da alfabetização para a transformação social do país, tendo como condição a politização das massas.

Mencionamos ainda, dois outros movimentos identificados como sendo de educação popular, sendo eles a Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, realizada em Natal pela Secretaria Municipal de Educação, também em 1961, e ainda, O Movimento de Educação de Base –MEB, que se voltou às classes camponesas, por meio dos sindicatos rurais, trabalhando nas escolas rurais e paróquias na formação de lideranças, utilizando como recurso o rádio, conforme nos aclara Paiva (1985).

Ainda considerados como movimentos de educação popular que tiveram sua contribuição na trajetória histórica de construção da atual educação do campo, podemos citar os movimentos da ação católica, conhecidos como Juventude Agrária Católica - JAC, Juventude Estudantil Católica - JEC, Juventude Independente Católica - JIC, Juventude Operária Católica - JOC e Juventude Universitária Católica - JUC que desenvolviam uma metodologia chamada Revisão de Vida, que ficou célebre como método ver-julgar-agir, pois

propunha conhecer a realidade de vida dos jovens, que seria o momento do ver, pôr em confronto os desafios da realidade descortinada com a fé, sendo este o momento do julgar, e por último, o agir, onde considerando os passos anteriores, se definiria e executaria ações que visassem à transformação social em que os sujeitos viviam. Segundo a Ação Católica Operária (1985) sua metodologia dar ênfase a formação na ação.

A JEC iniciou as discussões ideológicas e políticas que a levaram a se constituir numa organização comunista inclusive durante o período da ditadura militar.

Houve organizações que trouxeram a luta dos camponeses para a visibilidade necessária para chegar ao ponto de provocar mudanças, consideramos para este estudo como as maiores as Ligas Camponesas criadas em Pernambuco em 1955, que iniciou um movimento pela reforma agrária que se irradiou pelo Nordeste do País. O Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) surgido em 1950 no Rio Grande do Sul, que inaugurou como estratégia de luta e resistência a instalação de acampamento em terras de posse de latifundiários. E por fim, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – Contag, que foi o primeiro sindicato camponês do país, criado em 1963, que também defendia a reforma agrária como forma de acesso a melhores condições de vida para os trabalhadores do campo.

2.4 Retrocessos e Resistências.

Toda a trajetória de construção pedagógica e política até então, foi rompida pelo Golpe Militar ocorrido no Brasil em 1964. Os movimentos e organizações populares foram oprimidos violentamente e desarticulados.

Neste período, são estabelecidas reformas na educação nacional, respaldadas nas Leis nºs 5.540 de 1968 (ensino superior) e 5.692 de 1971(1º e 2º graus) que reforçam o ensino tecnicista, ao mesmo tempo em que inibem manifestações políticas por parte dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, compulsoriamente transforma o currículo do segundo grau em técnico-profissional. “Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob regime de urgência.” (BRASIL, 2008, p. 14)

A extensão rural passa a ter uma presença intensa nas comunidades e, como nos afirma Jesus (2006) em algumas comunidades o técnico passa a substituir a escola, pois a educação retroage, passando a ser percebida como meio de capacitação mínima para a inclusão dos povos do campo na modernização, tendo por modelo tecnológico a Revolução Verde.

A Lei nº 7.044 de 1982 suprime a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau, ditada pela já mencionada Lei nº 5.692 de 1971, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino.

No período em questão, as políticas que visam o desenvolvimento do país são estabelecidas direcionadas pelas exigências dos organismos financeiros internacionais. Paralelamente a estes acontecimentos, como exemplo de resistência neste turbulento contexto, as organizações da Igreja baseadas na Teologia da Libertação como as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, tornam-se espaços para trabalhadores, sejam do campo, sejam da cidade, se organizar e reiniciar as articulações políticas em busca de direitos.

É também sob estas circunstâncias sociais, políticas e econômicas que tem início no Brasil a adoção do sistema pedagógico da alternância, no estado do Espírito Santo.

Foi na França, em 1935, que nasceu o movimento das escolas rurais em regime de alternância, por iniciativa de um padre e alguns agricultores que decidiram oferecer aulas a

jovens realizando uma experiência que ficou conhecida como Maison Familiale Rurale – MFR.

No Brasil, do ano de 1968 em diante, a pedagogia da alternância é utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas – EAFAS e em 1986, passa a ser adotada pelas Casas Familiares Rurais - CFRS. A economia baseada na produção para a subsistência praticada pelos povos do campo foi um dos principais fatores para sua escolha, pois a metodologia permite que os educandos desenvolvam seus conhecimentos práticos nas próprias propriedades, utilizando o conhecimento de técnicas alternativas voltadas para a preservação ambiental.

De acordo com Jesus, no Brasil, se convencionou chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, o conjunto de EFAs e CFRs.

Hoje, o Brasil conta com 239 Centros Familiares distribuídos em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. Em três décadas de atuação, os Ceffas já formaram mais de 50 mil jovens. (Jesus Apud Molina, 2006, p.79)

O movimento pedagógico de construção da identidade das escolas do campo foi fortalecido em especial, por alguns movimentos sociais, dentre os quais podemos mencionar, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), os Movimentos Indígenas, o Movimento Nacional dos Pescadores (Monape), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq), O Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), o Movimento de Agricultores (as) e Trabalhadores (as) Rurais, e ainda, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

Desse modo, acompanhando a trajetória histórica de construção da Educação do Campo, tem seu início da década de 1960 com o movimento de Educação Popular, iniciando com as lutas travadas pelos sindicatos e pastorais, que politizaram lideranças do campo, com vistas à reivindicação de direitos, levando a educação para a pauta de luta.

Seguidamente a este primeiro momento, os movimentos populares da década de 1980 se fortalecem apoiados no processo de redemocratização do país.

Da mesma opinião, tratando sobre o percurso histórico da Educação do Campo, Jesus (Apud MOLINA, 2006, p.69) nos assevera que “esta trajetória convocou escolas e seus profissionais a dialogar com o mundo do campo e com seus sujeitos sociais, a construir uma escola diferenciada e contextualizada na vida, no trabalho e na cultura do povo.”

Em julho de 1997, durante o Encontro Nacional de educadores da Reforma Agrária (Enera), surge a idéia de Educação do Campo, sendo tal termo cunhado no referido evento, realizado em Brasília, promovido pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília – UnB, Unicef, Unesco e CNBB.

Depois desse evento, o movimento por uma educação do campo adquire notoriedade nos debates nas áreas correlatas à temática, apresentando-se na pauta de encontros, seminários e especialmente, na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziania, Goiás, em 1998; no ano 2002, novamente em Luziania, houve o Encontro Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que corrobora a identidade da Educação do Campo.

De acordo com Roseli Caldart (2002, p. 15) a idéia da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, coloca na pauta e registra reflexões sobre as práticas pedagógicas executadas no rural, consolidando uma nova forma de pensar a Educação do campo.

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de

educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART; 2002; p28)

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo³. (I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Carta Aberta. Luziânia – Goiás, 1998).

No mesmo ano, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo com a Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril daquele ano. Antonio Munarim, atual Coordenador-Geral da Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, argumenta que “... as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.” (Apud Molina, 2006, p. 18)

Já no ano 2004, ocorre a 2ª Conferência de Educação do Campo com o tema: Por uma política pública de Educação no campo, onde os movimentos sociais populares denunciam a necessidade de formar e qualificar docentes para a realidade do campo.

No período entre os anos 2004 e 2006, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e o Ministério da Educação – MEC, articulados aos movimentos sociais, organizaram as Conferências Estaduais de Educação do Campo em todo o país, que culminaram na criação dos Comitês em Educação do Campo, nos estados.

No ano 2010, por ocasião do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Endipe, realizado em Belo Horizonte - MG, sob a temática Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente, foi definido uma das áreas para apresentação de trabalhos a Educação do Campo, tendo contado com três simpósios, sete exposições em painéis e dezesseis pôsteres, onde as discussões convergiram para a necessidade de expandir as concepções da Educação do Campo para além das escolas mantidas pelos movimentos sociais populares, mas sim, abranger todas as escolas situadas no campo.

Assim, a partir do breve relato sobre alguns dos marcos significativos para a edificação da educação do campo, firmamos nossa compreensão sobre a necessidade de construirmos, enquanto Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, em seus campi localizados na zona rural, propostas de formação profissional, construídas a em conjunto com os povos do campo, de forma que o planos de curso partam de diagnósticos participativos, assim como, sejam não apenas elaborados, mas executados e avaliados de forma participativa, considerando os aspectos social, cultural e necessidades produtivas e econômicas destas comunidades. Assim, compreendemos a educação do campo como um processo em construção, e ainda em embrionário, no caso do IFRR/Campus Novo Paraíso.

³ A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu no período de 23 a 27 de julho de 1998 em Luziânia (GO) e foi resultado de um amplo debate realizado em nível nacional. Na organização da Conferência, estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UNB). No evento foi redigida a Carta de Luziânia.

2.5 A (Re)significação do Ensino Agrícola

Refletindo sobre o exposto até então, percebemos que a educação do campo não tem sido prioridade das políticas públicas, até o momento, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil (1998), em seu Artigo 216, garantir à identidade dos grupos que constituem a sociedade brasileira.

Ainda há muito que ser conquistado para que o previsto no texto constitucional se concretize na prática. Sobre este aspecto, quando a LDB (1996) apresenta como uma das finalidades da educação, o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, assentimos a visão de Morin, quando estabelece que:

A plenitude do cidadão supõe que ele seja uma pessoa responsável e solidária que possua direitos solidários. Se ele os despreza, a democracia se enfraquece e se empobrece. Uma democracia que seja apenas formal não é viva. (Morin, 2007, p.103)

Independentemente dos sujeitos ocuparem espaços urbanos ou rurais, como cidadãos brasileiros devem ter garantido o direito à educação e o respeito à sua cultura. Para tanto, precisamos “romper com a dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro” (Arroyo, 1999, p.35).

Este preconceito em relação ao ambiente rural, a escola rural, ao jovem rural, como vimos, tem como um dos fatores determinantes o processo de urbanização e de supervalorização do estilo de vida urbano em detrimento do rural, repercutindo na auto-estima e nas perspectivas de futuro do homem do campo.

Carneiro (1998, p. 97) alega que “até pouco tempo, a juventude rural era pouco contemplada pelas pesquisas acadêmicas”. No entanto, as questões relacionadas a tal população tem se imposto, enquanto faixa demográfica absolutamente afetada pela diluição dos limites entre os espaços rurais e urbanos.

No enfrentamento a concepção preconceituosa de juventude rural, com o auxílio de Edgar Kolling (1999), buscamos desmistificar uma propensão dominante de rotular a população que vive no meio rural como atrasada em relação ao conhecimento e utilização da ciência e da tecnologia e mesmo, sobre sua atuação política.

Neste contexto de discussão, confirmamos nossa compreensão (Souza, 2006) de que a concepção de educação rural expressa a ideologia hegemônica do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar decadente.

Analisando esta problemática apoiados em Bourdieu, reiteramos que o referido autor sustenta que a escola é a melhor instituição para reproduzir privilégios de classe, pois consegue exercer tal função de forma velada “aparentando neutralidade” (BOURDIEU, 2008 p. 88).

Por outro lado, a educação do campo expressa à ideologia dos movimentos sociais do campo, que anseiam por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, fundamentada na formação humana e do desenvolvimento local sustentável.

Conforme Caldart (2004) a partir do momento em que a educação desenvolvida no meio rural torna-se objeto de debate dos sujeitos interessados, ou seja, dos camponeses e educadores, a até então denominada educação rural passa por uma mudança de denominação, sendo chamada como educação do campo, na intenção de provocar uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais travadas historicamente, conforme nos elucida:

(...) quando discutimos a educação do campo estamos 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. (CALDART: 2004,p.25)

Reconhecer o jovem rural como um sujeito capaz de transformar sua realidade pessoal e social é uma questão de democracia e ética, posto que, tanto um jovem urbano quanto um jovem rural, sofrem processos de exclusão e desigualdade, ocorrendo apenas sob outros prismas e contextos. Contudo, tais especificidades devem ser consideradas na elaboração e execução de projetos para garantirmos uma escola *do* campo e não uma escola *para* o campo ou escola rural.

É evidente a necessidade de romper com a prática de escolas que embora situadas no campo, tem projetos, princípios e valores fundados numa perspectiva urbana, impondo *habitus* (Bourdieu, 2008) estranhos à comunidade, elaborados e executados por profissionais que desconhecem as especificidades dos jovens rurais, culminando do fortalecimento do preconceito pelo próprio jovem rural, em relação a sua realidade. Estas são características da escola rural que desenvolve propostas pedagógicas *para* o campo.

A colocação de Arroyo sintetiza nosso debate:

É possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão. (ARROYO, 1999, p.22)

Oferecer uma escola *do* campo significa a realização de potencialidades sociais, culturais e econômicas da comunidade, considerando seu entorno ambiental, suas tradições, valores políticos e éticos, pautado em relações democráticas e solidárias (Ribeiro, 2002).

No centro do debate, encontra-se a proposta da escola se apresentar pautada numa perspectiva de uma ação formativa, conforme apresenta Santos (2003) quando delinea que a pedagogia formativa não se detém unicamente na formação para o mercado de trabalho, pois este aspecto vem contemplado numa concepção de uma juventude competente profissionalmente, ao mesmo tempo em que seja capaz de buscar sua felicidade e fortalecer sua auto-estima, tornando o conhecimento significativo e instrumento de transformação social.

Contribuindo para nosso entendimento, e ainda, justificando a análise política e econômica, com ênfase na luta de classes que se buscou construir na presente etapa do trabalho, nos apoiamos em Bourdieu quando se reporta as funções externas do sistema escolar:

O esforço para repertoriar as relações objetivas entre esse sistema escolar, isto é, as relações objetivas entre esse sistema e os outros sistemas, por exemplo, o sistema econômico ou sistema de valores, permanece fictício todas as vezes que as relações assim estabelecidas não são elas mesmas relacionadas com a estrutura das relações de força que se estabelecem num momento determinado entre as classes sociais. (BOURDIEU, 2008, p. 208)

Tendo em vista a relação de interdependência inevitável entre a educação e as questões políticas e econômicas, Caldart traz para o debate a exigência da inclusão da Educação do Campo no debate geral sobre a educação nacional, bem como, no debate de um “projeto popular de desenvolvimento do país”, enfatizando:

Este olhar para a educação do campo como um direito tem outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também como o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos. (CALDART, 2002, p.19)

Pela primeira vez os movimentos sociais são convocados para discutir e participar da definição de políticas referentes à educação do campo junto ao governo federal.

Entretanto, pouco dessa legislação foi colocado em prática. Embora tenha colaborado para que as Constituições dos Estados determinassem a adaptação dos currículos e calendários às características e necessidades das regiões, poucos deles especificaram e implementaram com mais detalhes sua política de educação na área rural, dissociada de uma visão urbana de educação (BOF, 2006, p. 75).

Com vistas a instrumentalizar as instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica às comunidades que vivem no campo, a SETEC/MEC elaborou de forma participativa a proposta da (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Esta iniciativa teve sua origem na premente necessidade de repensarmos os modelos de educação desenvolvidos nas instituições que ofertam ensino agrícola, reconhecendo portanto, sua inadequação diante das transformações sociais e mudanças nos processos produtivos.

Inicialmente a SETEC constituiu um Grupo de Trabalho que teve por denominação GT do Ensino Agrícola, que teve por objetivo mobilizar profissionais e produzir materiais provocativos que fossem capazes de repensar o ensino agrícola da rede federal de educação profissional.

Para tanto, foram realizados Seminários Regionais e um Seminário Nacional, onde foram encaminhados os documentos que sistematizaram propostas de ações, com participação de educadores representantes do ensino agrícola de todo o país, tendo por temática “A (Re)significação do Ensino Agrícola”.

O documento se estrutura basicamente em propostas voltadas a três eixos: a democratização da educação, o currículo e o desenvolvimento local e financiamento.

Sobre o primeiro eixo, a concepção que fundamenta as propostas parte da compreensão de que:

A inclusão representa mais do que a incorporação dos excluídos dos espaços e tempos escolares na escola a eles historicamente negados. Representa, portanto, o resgate da dívida histórica do Estado com seus cidadãos e a oportunidade de dar tratamento justo e igualitário, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas. (BRASIL: 2009, p.19)

Quando foram debatidas as propostas sobre as concepções de currículo mais adequadas ao desafio proposto, sendo este o segundo eixo apontado como necessário à (re)significação pretendida:

Idealiza-se um currículo caracterizado como um instrumento educativo capaz de fomentar o desenvolvimento de capacidades, em ambientes de ensino que estimulem a busca de soluções e produzam a autonomia do aluno e sua própria capacidade em atingir os objetivos da aprendizagem. (BRASIL: 2009, p.28)

Não menos ambicioso, o último eixo, que trata sobre desenvolvimento local e financiamento, apresenta um direcionamento necessário às instituições em tela, de forma que

estas provoquem impactos positivos nas comunidades atendidas, de fato contribuindo para seu desenvolvimento:

(...)as instituições de ensino agrícola devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração e de etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos. (BRASIL: 2009, p.36)

Decerto há situações e eventos aqui não mencionados, bem como, ainda há muitos caminhos ainda por trilhar, todavia, buscamos elencar nesta etapa, acontecimentos que reconhecidamente pelos estudiosos da área em estudo, que nos guiaram o olhar e reflexões, perpassando a construção de todo o texto, retrata o que consideramos imprescindível para compreendermos a trajetória de transição ocorrida no Brasil da Educação Rural para a Educação do Campo.

Consideramos tal transição ainda em curso, devido à adoção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo pelas escolas como um todo. situadas no campo, ainda estarem tomando conhecimento e realizando experimentos isolados sobre a referida concepção, como é o caso do IFRR/Campus Novo Paraíso, fato objeto das etapas seguintes do presente texto.

3. CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO GEOPOLÍTICA E INSTITUCIONAL

3.1 Roraima: Caracterização do entorno do IFRR/Campus Novo Paraíso.

A presente pesquisa foi realizada em abril 2010 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR/Campus Novo Paraíso, situado no município de Caracaraí, na Vila Novo Paraíso, no estado de Roraima, visando conhecer as perspectivas de futuro profissionais dos jovens matriculados no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a publicação deste ato legal o status administrativo do CEFET-RR e de suas UNEDs é alterado. É criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR, mediante transformação do CEFET-RR, e as UNEDs passaram então a condição de campus. Isto é, a UNED Novo Paraíso passa a se denominar Campus Novo Paraíso e a UNED Amajari, Campus Amajari. Portanto, neste capítulo, buscamos contextualizar o IFRR, e mais especificamente o Campus Novo Paraíso, apresentando informações históricas, políticas, sociais e demográficas, no intuito de desenhar e compreender o cenário onde vivem os jovens rurais estudados.

Esta contextualização nos possibilitará compreender os significados que os jovens rurais atribuem ao trabalho e a escola, bem como, as inter-relações com o significado que conferem ao futuro, que serão trabalhadas nos capítulos a seguir.

Para compreendermos o cenário atual onde desenvolvemos nossa pesquisa, é importante conhecermos alguns aspectos relevantes que desvendam como este panorama foi se construindo historicamente, como numa breve retrospectiva onde os fatos considerados mais impactantes e influenciadores do presente, foram se constituindo.



Figura 1- Localização do estado de Roraima.

Roraima é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na região norte, sendo o estado mais setentrional e menos populoso, fazendo fronteira com a República Cooperativista da Guiana, a leste, e com a Venezuela, a norte e a oeste. Tem 964 km de fronteira com a Guiana e 958 km com a Venezuela. Roraima limita-se ainda ao sul com os Estados do Amazonas e Pará.

Em Roraima encontra-se o ponto mais extremo do Brasil. Trata-se do Monte Caburaí, fato desconhecido de muitos. Ocorre que até pouco tempo, atrás, era considerado como o ponto mais extremo do país, o Oiapoque, no Amapá.

Roraima possui clima ameno, oscilando a temperatura entre 15°C e 20°C, nas áreas dos planaltos mais elevados – acima de 1.800m na região norte do estado. Nas áreas mais baixas, a maior parte do estado, a temperatura média mínima mensal é de 25°C, e a máxima é de 38°C, com ocorrências de temperaturas por volta dos 40 °C, principalmente nos meses de setembro a novembro. Nas duas áreas, o índice pluviométrico anual supera os 2.000 mm, sendo o período das chuvas entre abril e setembro. Já a estação seca, chamada de verão, é de outubro a março. O estado tem uma área de 224.298,98 km² (14° do país).

Roraima tem por capital a cidade de Boa Vista, única capital brasileira totalmente no hemisfério Norte. Predomina em Roraima a floresta amazônica, havendo ainda uma enorme faixa de savana no Centro-Leste.

É um estado chuvoso, entrecortado por inúmeros rios, Roraima constitui um diversificado mosaico de culturas, fauna e flora.

Seu ponto culminante, Monte Roraima, empresta-lhe o nome. Etimologicamente resultado da contração de *roro* (verde) e *imã* (serra ou monte), foi batizado por indígenas pemons da Venezuela.

Roraima é componente da Amazônia Legal⁴, juntamente com os estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Amapá e Tocantins e mais uma parte do oeste do estado do Maranhão. A área de abrangência da Amazônia Legal perfaz cerca de cinco milhões de km² (4.978.247 km²), correspondendo a 60% da área total do Brasil. (SOMBRA, 1994; apud MAGALHÃES, 2008, p. 34).

A Amazônia Continental, compreendendo além dos estados brasileiros já citados, uma área que se estende desde a Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, se destacando pela sua expressividade geográfica:

Vigésima parte da superfície terrestre, quatro décimos da América do sul, três quintos do Brasil, um quinto da disponibilidade mundial de água doce, um terço de reservas mundiais de florestas latifoliadas. (MATTOS, 1980, p.23)

A Amazônia integra além de espaços geográficos, diversidades climáticas e botânicas, uma bacia hidrográfica singular e uma variedade de características socioeconômicas.

Magalhães (2008, p. 35) relata que há grande diversidade também cultural na Amazônia, pois apenas quanto ao uso da língua, encontramos populações que falam português, espanhol, holandês, inglês, francês, e ainda, uma grande quantidade de línguas indígenas.

A organização social e produtiva na Amazônia Legal, em geral, reflete as diferentes movimentações populacionais ocorridas desde o fim do século XIX.

Na parte oriental, a migração recente de nordestinos contribuiu para a formação de uma identidade diferenciada em relação à da Amazônia ocidental, que se distingue por ter populações estabelecidas há muito tempo, em especial devido ao ciclo da borracha.

⁴ O termo Amazônia Legal, foi criado em ação governamental originário da Lei nº 1806, de 1953, quando foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA, posteriormente transformada em Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, no Governo Castelo Branco, em 1966.

Já na parte meridional, os migrantes das regiões Sul e Sudeste brasileiros influenciaram na estruturação de formas de produção, onde se estruturaram estabelecimentos agropecuários mais modernos tecnologicamente.

O processo de migração para a região norte, principalmente na década de 1970, foi fortemente influenciado pelas políticas de integração regional, desenvolvidas pelo Governo Federal.

Dentre tais políticas podemos citar como principais responsáveis pela atração de contingentes populacionais, o incentivo aos grandes projetos agropecuários e minerais, a colonização dirigida, a abertura de estradas e a criação da Zona Franca de Manaus.

Como podemos observar na tabela que segue, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorreu uma movimentação populacional na região como um todo, com alguns estados apresentando maior expressividade, como é o caso de Roraima.

Tabela 1- Saldos migratórios, Taxas líquidas de migração, imigração, emigração, segundo as Unidades da Federação da Região Norte - 1980/91

Unidade da Federação de Residência	Saldo Migratório	Imigração (Mensuração Direta)	Emigração (Mensuração Direta)	Taxa Líquida de Migração
Acre	-9.784	23.133	32.917	-2,41
Amazonas	59.701	102.127	42.426	2,94
Amapá	27.314	41.222	13.908	9,88
Pará	155.350	486.275	330.925	3,25
Rondônia	394.671	401.934	7.263	37,65
Roraima	90.445	62.387	-28.058	45,29
Tocantins	-66.673	165.877	232.550	-7,43
Região Norte	651.025	1.007.592	356.567	6,50

Fonte: IBGE/Amostra do Censo Demográfico de 1991.

Assim, seguindo esta tendência, até o ano 2000, os estados que mais atraíram imigrantes interestaduais foram o Pará e Rondônia. O estado do Pará, embora apresente maior expressividade na contagem geral da migração regional, em dados absolutos, proporcionalmente à sua base demográfica, tal quantitativo representa que apenas 11% de sua população são compostas por migrantes de outros estados brasileiros.

Já no estado de Rondônia, há expressiva proporção de migrantes na sua população residente (57%).

Ainda considerando os resultados do Censo demográfico 2000, apenas os estados do Amapá, o Amazonas e Roraima tiveram crescimento superior a 40% da população de não naturais entre 1991 e 2000. Conforme estes dados, os referidos estados continuaram a receber fluxos de migrantes significativos, sendo que, a maioria destes migrantes saiu do estado do Pará e do Maranhão, se estabelecendo nos centros urbanos. Na contramão deste movimento, observa-se no mesmo período, o estado do Maranhão com uma intensa evasão populacional, onde a população de não naturais cresceu apenas 0,8%.

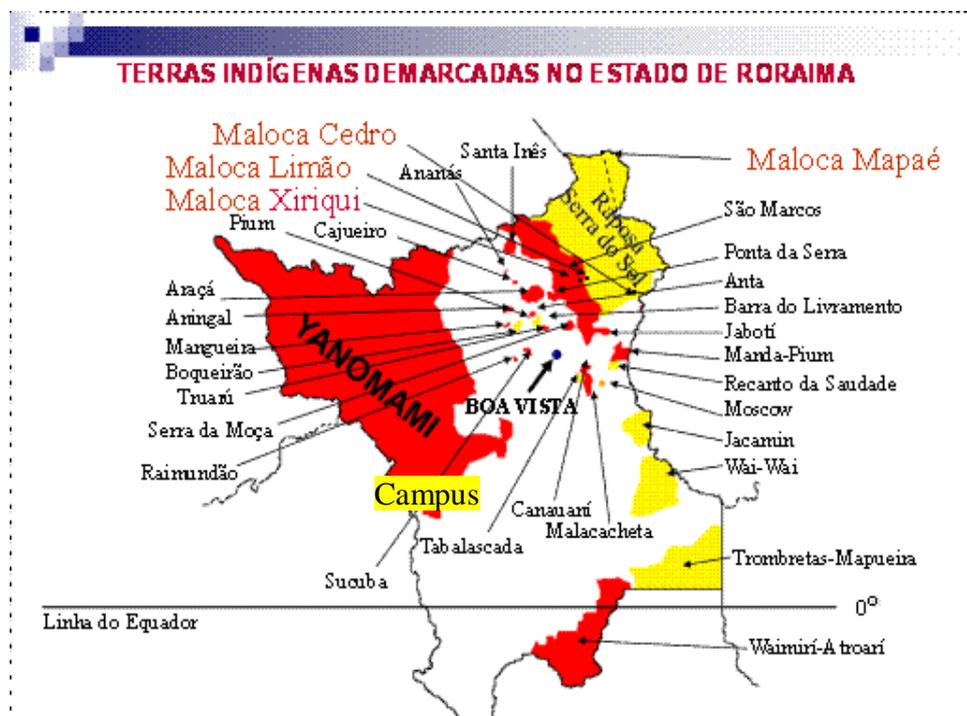
É importante destacar que até o ano 2000, segundo o Censo Demográfico, viviam na Amazônia legal 20,3 milhões de pessoas (12,32% da população nacional), sendo que 68,9% desse contingente em zona urbana.

No contexto desta discussão sobre o processo de povoamento da região norte, é importante salientar que Roraima é um estado constituído por diversas etnias. Povos indígenas, verdadeiros nativos, habitavam também esta região do país, tendo sido encontrados desde o período inicial de sua colonização pelos portugueses.

Concentrando-se principalmente nas regiões do lavrado e das serras. Os índios de Roraima no século XVII pertenciam ao tronco lingüístico Karibe, dos quais descendem as atuais tribos Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Waimiri-Atroari, Maiongong, Wai-Wai e Yanomami.

Atualmente, quanto às terras indígenas, Roraima tem a peculiaridade de possuir um percentual de quase 47% de seu território demarcado como reserva indígena, estando tais reservas distribuídas ao longo do estado como um todo, como podemos observar no mapa a seguir:⁵

Figura 2 - Terras indígenas demarcadas no estado de Roraima.



De acordo com os dados fornecidos pela FUNASA, disponíveis no site do Portal do Governo do Estado de Roraima, a população indígena do estado é de 46.106 hab., sendo 15.000 hab. da etnia Yanomami e 31.106 hab. distribuídos dentre as etnias Macuxi, Patamona, Taurepang, Wapixana, Wai-Wai e Waimiri-Atroari.

Foram os portugueses que trouxeram para o vale do Rio Branco as primeiras levas migratórias, vindas principalmente do Nordeste, cujas raízes genealógicas constituíram as famílias e a população roraimense. Do século XVIII em diante, esse processo migratório se intensificou, mas foi marcante no início do século XX. Outra fase migratória expressiva ocorreu nas décadas de 70/80, com a abertura indiscriminada dos garimpos de ouro, diamante e cassiterita no Estado.

⁵ Mapa disponível em http://www.ecoamazonia.org.br/Docs/demarcacao/imagens/equilibrio_federativo_clip_imagem006.gif
Acesso em 26/06/2009.

Mas Roraima não surge primeiramente já como um estado, pois pertencia ao estado do Amazonas. De acordo com Magalhães (2008, p. 91) em 1943, foi criado o Território Federal do Rio Branco, por Getúlio Vargas, oficializada com o Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro. Até então, era designado como município de Boa Vista, parte do estado do Amazonas, sendo que o atual município de Caracará, onde se situa o IFRR/Campus Novo Paraíso, já existia naquela época, sendo apenas um distrito do município de Boa Vista.

Dentre os fatores que determinaram a criação de territórios na região norte do país, aquela época, estavam além das questões de limites territoriais, a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de povoar tais fronteiras. (COSTA; MARCONDES FILHO, 1944, p. 14).

Já em 1962, de Território Federal do Rio Branco, passa a ser denominado de Roraima, ainda como Território Federal. Foi na oportunidade da promulgação da Carta Magna, em 05 de outubro de 1988, que Roraima passa a condição de estado federativo da União, juntamente com o Amapá.

As políticas governamentais de ocupação implantaram nos territórios federais uma infraestrutura básica que possibilitasse a administração dos mesmos, onde no caso de Roraima, as dificuldades iniciavam no recrutamento de profissionais, indo até as precárias condições existentes que inviabilizavam a permanência das equipes convidadas.

De acordo com o historiador Roraimense Aimerê Freitas (1998), os anos compreendidos entre 1944 até 1964, foram marcados por intensa descontinuidade administrativa, refletindo no desenvolvimento dos planos para Roraima. No início do governo militar o Território passa a ser governado pela Aeronáutica, sob a doutrina da segurança nacional, cujo lema era “Ocupar, desenvolver e integrar”.

Visando a ocupação do território, no ano de 1945 foi criada pelo Governo a Divisão de Produção, Terras e Colonização-DPTC que objetivou elaborar estratégias para ocupar a terra com produção nas áreas de pecuária e agricultura. Assim, nos primeiros anos da década de 1950, foram trazidos os primeiros colonos do estado do Maranhão, em especial, dos municípios muito pobres daquele estado.

Sobre este processo, Freitas (1998, p. 35) nos relata que, como incentivo aos migrantes o Governo do Território oferecia:

- Passagens do Maranhão para Boa Vista para toda a família;
- Hospedagem em Boa Vista durante um período de adaptação da família;
- 25 ha. de terra por família;
- Ferramentas agrícolas (facão, foice, machado, enxada, etc.);
- Utensílios domésticos e mosquiteiros;
- Remédios, com assistência de um enfermeiro;
- Assistência técnica de agrônomos e veterinários;
- Doação de sementes e mudas;
- 30.000,00 cruzeiros, pelo prazo de seis meses, após a chegada.

Deste período até 1982, já havia 42 colônias agrícolas ao longo das estradas.

No que concerne a busca da avocada integração nacional, o primeiro objetivo dos governos chamados “biônicos”, ou seja, governante indicado pelo Presidente da República consistia na construção de infraestrutura básica de transporte e de comunicação. O segundo objetivo visava incentivar e direcionar o fluxo migratório ao longo das rodovias. Em Roraima, a esta época, foram criadas a BR 174 (Manaus-Boa Vista-Venezuela), a BR 401 (Boa Vista-Guiana) e a BR 210 ou Perimetral Norte (Pará-Roraima-Manaus) obra não concluída até esta data.

No Município de Caracará, a altura de onde hoje se localiza a Vila Novo Paraíso, nos primeiros anos da década de 1970 se instalou um posto do Exército dedicado a construção da BR 174. Esta construção atraiu grande contingente de migrantes, atraídos pela oferta de

trabalho e pela possibilidade de serem contemplados com a doação de um lote de terra ao longo da rodovia.

No local onde funcionava o referido posto militar, foi construído no ano 2006 o prédio do IFRR/Campus Novo Paraíso.

No período compreendido entre os anos de 1979 a 1983, ponto forte do governo de Roraima foi a política de colonização. Já em seu discurso de posse o governador declarava:

No espaço físico deste Território, existe abundância de recursos naturais, que se oferecem com sofreguidão àqueles que para cá demandarem, com seu talento e com seu trabalho, a fim de se engajarem na grande luta que se desenvolverá nas imensas planícies do centro e leste, nas montanhas do norte, e nas florestas do sul (...) que venham logo sem demora, nossos irmãos do centro-sul e do nordeste. (FREITAS, 1993, p. 196)

Durante os mandatos de Ottomar,⁶ a máquina administrativa, segundo Magalhães (2008, p. 101) patrocinou a vinda de migrantes do nordeste, especialmente do estado do Maranhão, e sua instalação em bairros que foram sendo criados na periferia da capital, havendo dentre eles, um complexo de quatro bairros populares denominados Pintolândia I, II, III e IV, em alusão ao nome do Governador Ottomar de Souza PINTO, bem como, houve grande absorção destas populações em cargos públicos sem a realização de concursos.

Tabela 2 - População de Roraima de 1960 a 1991.

Censos	1960	1970	1980	1991
Roraima	23.304	40.885	79.159	215.950

Fonte: IBGE/2000

O crescimento populacional de Roraima apresenta um crescimento expressivo neste período, porém, continua até os dias de hoje, a menor densidade demográfica, dentre as unidades da federação, contando com apenas 1,76 hab./ km², bem como, o menor quantitativo populacional (395.725 hab.) (PNAD, 2008)

Com todas estas peculiaridades, Roraima encontra-se em âmbito nacional ocupando a segunda colocação dentre os estados cuja população é composta por maior percentual de migrantes, ficando atrás apenas de Brasília, conforme o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde identificou que 45,9% da população é composta por migrantes. Segundo a pesquisa, os principais fluxos imigratórios foram oriundos do Nordeste (50%), seguidos da própria Região Norte (34%). Os Estados mais importantes do Nordeste, sob a ótica da emissão, foram o Maranhão (64%) e o Ceará (20%), enquanto no Norte, foram o Amazonas (71%) e o Pará (20%).

Atualmente, o quantitativo mais expressivo de assentamentos rurais concentra-se nas regiões sul e sudeste de Roraima, sendo que diferem muito quanto ao tamanho e capacidade de assentamento, porém, em geral, são construídas nas margens das rodovias principais, se

⁶ O Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto figura na história do estado de Roraima com uma longa trajetória política, ocupando diferentes cargos. O Governador Ottomar passou a convidar cada vez mais novos migrantes para Roraima e, conseqüentemente, esta conduta se refletiu na formação de sua sólida base eleitoral, baseada no assistencialismo, que até os dias atuais, mesmo após sua morte, ainda repercute positivamente para seus correligionários.

dividindo em vicinais. Os assentamentos são divididos em lotes que variam de 50 a 100 hectares de terras. Inicialmente coube ao INCRA conduzir a distribuição dos lotes; atualmente, há também o Instituto de Terras de Roraima-ITERAIMA, que também promove assentamentos.

Assim, podemos concluir sobre a formação da população de Roraima que, como nos esclarece Freitas (1998, p.35) que as características da formação do povo roraimense são um retrato fiel do Brasil, mas com forte predominância nordestina.

No que se refere à educação, de acordo com a análise de Cavalcanti (1949) à época do território, este sempre foi um tema secundário; A consequência é que apenas em 1989 foi efetivado o ensino superior em Roraima, com a implantação da Universidade Federal de Roraima, quatro anos após ter sido autorizada pela Lei nº 7.364/85. A UFRR é a primeira Instituição Federal de Ensino Superior a instalar-se em Roraima e é considerada uma das mais novas do País.

Logo, até então, um estudante pobre com bom desempenho escolar só poderia prosseguir nos seus estudos se mudasse de estado. Situação que dificilmente ocorria devido a sua condição socioeconômica.

Até então, os filhos de famílias abastadas tinham que ser enviados para outros estados para alcançarem o nível de escolaridade superior.

Sobre educação, Freitas (1998, p. 36) nos explica que Roraima dispõe de uma rede física pública estadual satisfatória tanto em quantidade, quanto em qualidade, nas zonas urbanas. Contudo, no interior do estado, a rede pública municipal deixa a desejar em ambos os aspectos, e a rede estadual, em especial, sobre as escolas situadas nas vilas e vicinais, que se encontram distantes das áreas urbanas dos municípios, ainda se encontra um expressivo quantitativo de professores leigos, como trataremos mais detalhadamente adiante.

O Governo do Estado de Roraima, bem como a Prefeitura de vários municípios do interior, tem realizado concursos públicos para professor, principalmente do ano 2000 em diante, visando efetivar seus quadros docentes com a formação preconizada pela LDB; todavia, nas áreas de vicinais e vilas mais afastadas, as precárias condições de vida não favorecem a permanência de docentes qualificados com suas famílias, que tão logo conseguem, são removidos para trabalhar na capital do estado, Boa Vista.

Nesta conjuntura educacional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima é originário da extinta Escola Técnica que foi implantada, informalmente, em outubro de 1986, iniciando suas atividades em 1987 com os cursos Técnicos em Eletrotécnica e em Edificações, funcionando em espaço físico cedido pela Escola de Formação de Professores de Boa Vista.

Com a publicação do Decreto nº 026 (E) de 12 de outubro de 1988, o Governo do então Território Federal de Roraima criou a Escola Técnica de Roraima. O Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação autorizou e reconheceu a Escola, aprovou o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos Cursos por ela ministrados e tornou válido todos os atos escolares anteriores ao Regimento.

Por força da Lei Federal nº 8.670 de 30 de junho de 1993, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, iniciando, em 1994, suas atividades nas instalações físicas da Escola Técnica Estadual, com 74% de seus servidores redistribuídos do quadro de pessoal do ex-Território Federal de Roraima, incorporando ao seu patrimônio rede física, materiais e equipamentos e absorvendo todos os discentes matriculados naquela escola nos cursos de Edificações e Eletrotécnica.

Dessa data em diante, a Escola iniciou um Programa de Expansão de cursos e do número de vagas, implantando novos cursos – ensino fundamental – 5ª a 8ª série, Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física – totalizando, naquele ano, 17 turmas e 406 discentes.

Em dezembro de 1994 a Escola Técnica Federal de Roraima foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, oficializada com a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro, publicada no DOU nº 233, de 9 de dezembro, Seção I. Entretanto, sua efetiva implantação como CEFET-RR só ocorreu com a publicação do Decreto Federal de 13 de novembro de 2002, publicado no DOU nº 221, Seção I, tendo a referida solenidade ocorrida no dia 10 de dezembro de 2002.

É importante destacar que, o até então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-CEFET/RR, vem de uma trajetória de 15 anos direcionado à formação profissional nas áreas da indústria e serviços, sendo a implantação destas unidades com perfil agrícola um desafio a ser superado.

O ano de 1997 representou um marco importante no processo histórico do CEFET-RR, tendo o Ministério da Educação e do Desporto, autorizado o funcionamento e regulamentando os sete cursos, Curso Técnico em Eletrotécnica, Curso Técnico em Edificações, Curso Magistério em Educação Física, Curso Técnico em Agrimensura, Curso Técnico em Turismo, Curso Técnico em Hotelaria e o Curso Técnico em Secretariado

Tendo passado a Instituto Federal em 2008, conforme já citamos.

O IFRR/Campus Novo Paraíso oferece prioritariamente o ensino agrícola, tendo como missão a oferta da educação profissional para o homem do campo. Está localizado na região sul do estado de Roraima nas proximidades da Vila Novo Paraíso, no município de Caracaraí, distante 256 km da capital do estado, Boa Vista. Essa localização é importante e estratégica por ser muito próximo do anel rodoviário localizado na Vila Novo Paraíso, que interliga a BR-174 (acesso de Boa Vista a capital do Amazonas, Manaus) a BR-210 que dá acesso aos municípios de São Luiz do Anauá, São João da Baliza e Caroebe, e ainda, a BR-432 que permite também o acesso ao município do Cantá.

Portanto, situar-se próximo deste ponto de interseção entre os caminhos que levam a diversos municípios representa um aspecto favorável, devido à melhor oferta de transportes coletivos que circulam neste espaço, considerando-se que o Campus em questão, foi construído numa clareira da floresta amazônica, como a foto de sua vista aérea nos oportuniza observar:⁷



Figura 3- Vista aérea do IFRR/Campus Novo Paraíso.

⁷ Fonte: Coordenação de Comunicação do IFRR/Campus Novo Paraíso.

O IFRR/Campus Novo Paraíso tem uma área de abrangência, que permite o acesso aos seus cursos e atividades de estudantes filhos de agricultores e proprietários rurais residentes e demais moradores de 06 pequenos municípios do estado, que juntos perfazem um total de 68.623 habitantes, conforme especificação a seguir: São Luiz do Anauá, com 6.324, São João da Baliza, com 5.384, Rorainópolis, com 23.599, Caroebe, com 5.844, Caracaraí, com 17.259 e Cantá, com 10.213 habitantes.

Sobre a caracterização da população residente no entorno do Campus, o Professor Edvaldo Pereira da Silva (2008, p.34), atual Reitor pro tempore do IFRR, em seu estudo sobre a implantação da Pedagogia da Alternância no IFRR/Campus Novo Paraíso, a descreve como uma comunidade rural constituída por pequenos proprietários rurais assentados em projetos de colonização, originários do fluxo migratório, principalmente entre as décadas de 70 e 80. Sendo em sua maioria pobres, em seus lotes doados pelo INCRA ou pelo Governo do Estado de Roraima, constroem seus casebres. Ocorre um alto índice de desagregação familiar em decorrência do envio dos filhos para os centros urbanos para estudar, muitas vezes acompanhados de suas mães, permanecendo o pai sozinho no lote.

Essas comunidades vivem basicamente da agricultura de subsistência e do extrativismo, inclusive da floresta.

O IFRR/Campus Novo Paraíso está localizado na região abrangida pelo Território da Cidadania Sul de Roraima – RR, ação do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que alcança uma área de 99.325,70 Km², sendo composto por 5 municípios também atendidos pelo IFRR/Campus Novo Paraíso: Caracaraí, Caroebe, Rorainópolis, São João da Baliza e São Luiz, constituindo-se num potencial parceiro no atendimento conjunto a estes municípios. O Sistema de Informações Territoriais do referido Ministério, nos apresenta informações onde a população total abrangida pelo território é de 58.499 habitantes, dos quais 49,34% deste total vivem na zona rural. A área em questão possui 5.055 agricultores familiares, 8.730 famílias assentadas e 5 terras indígenas.

O Programa Território da Cidadania foi lançado pelo Governo Federal no ano 2008, com os objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são consideradas pelo Programa como fundamentais para sua realização exitosa.

O referido Programa envolve ações de 19 ministérios e prioriza territórios rurais. Dentre os critérios considerados na escolha dos territórios destacamos que são priorizados os locais que apresentam o menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH⁸, a maior concentração de agricultores familiares e assentamentos da reforma agrária, a maior concentração de comunidades quilombolas e indígenas, o maior número de beneficiários do Bolsa Família, a maior organização social e pelos menos garantir um território por estado.

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza, educação e esperança média de vida. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população. O índice foi desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no seu relatório anual.

O país já conta com 120 Territórios da Cidadania, sendo 12 localizados na região centro-oeste, 56 na região nordeste, 27 territórios na região norte, 15 na região sudeste e 10 na região sul, conforme ilustra o mapa.

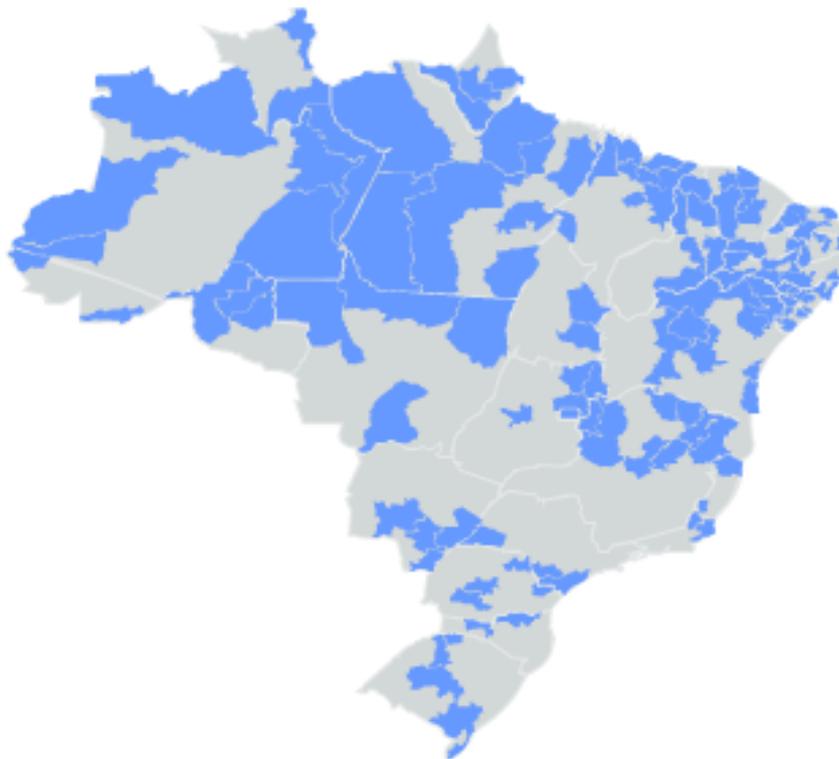


Figura 4- Distribuição dos Territórios da Cidadania no Brasil.

O IFRR/Campus Novo Paraíso está localizado na região abrangida pelo Território da Cidadania Sul de Roraima, ação do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que alcança uma área de 99.325,70 Km² e abarca uma população de 58.499 habitantes.

Aproximadamente metade da população do Território da Cidadania Sul (49,34%) reside na zona rural. A área do território possui 2.468 agricultores familiares, 8.730 famílias assentadas e 5 terras indígenas⁹. O Território engloba 5 municípios do Estado de Roraima: Caracaraí, Caroebe, Rorainópolis, São João da Baliza e São Luiz.

Em relação aos demais critérios utilizados pelo Programa Territórios da Cidadania, o estado de Roraima atende a cerca de 34 mil famílias, sendo aproximadamente 34 mil famílias, residentes na área de abrangência do Programa em pauta.

No que se referem ao IDH, os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2005 indicam que apesar do índice de desenvolvimento humano (IDH) do Estado de Roraima (0, 750) está abaixo da média do Brasil (0, 701), e abaixo de todos os demais estados localizados na Região Norte, ele se encontra em um patamar superior quando comparado a média da Região Nordeste (0, 716), em especial em se tratando do estado do Maranhão (0, 683) responsável pelo maior fluxo de migrante para Roraima.

Contudo, o IDH médio dos municípios alcançados pelo Programa Territórios da Cidadania é de 0,69, situando a região atendida com um desenvolvimento inferior em relação ao estado como um todo.

⁹ Informações disponíveis em <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/>

Afora os assentamentos rurais abrangidos pelo Território da Cidadania, que atende apenas a região sul do estado de Roraima, encontramos espalhados pelas restantes regiões, outras áreas de assentamento estabelecidas pelo INCRA, tendo contemplado especialmente os migrantes. Tal distribuição pode ser visualizada no mapa disponibilizado pelo Governo do Estado de Roraima:

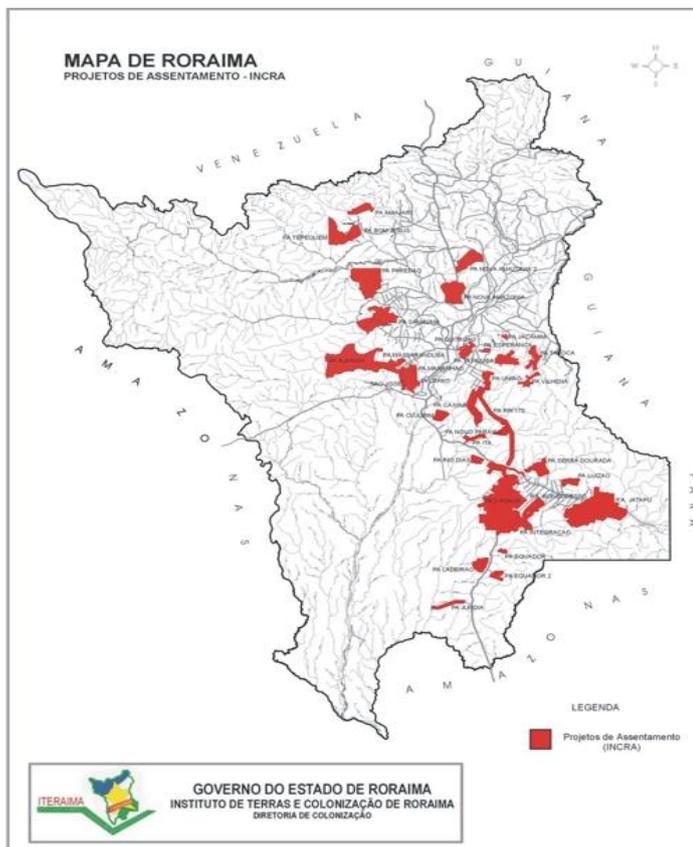


Figura 5- Mapa de Roraima com destaque para os Projetos de Assentamentos, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, 2008.

Além das áreas de assentamentos rurais, o estado de Roraima conta ainda áreas demarcadas como terras indígenas e áreas de preservação ambiental como parques e florestas nacionais, conforme a tabela a seguir.

Tabela 3 - Distribuição das terras do estado de Roraima.

ÁREA TOTAL DO ESTADO	22.429.898 há	100,00%
Áreas Indígenas	10.470,498 há	46,68%
Áreas do IBAMA	1.587.908 ha	7,07%
Áreas de assentamento do INCRA	1.188.930 ha	5,30%
Áreas do Ministério da Defesa	174.861 há	0,77%
Outras áreas	6.766.954 há	30,19%
Áreas remanescentes para o estado	2.240.747 há	9,99%

Fonte: Governo do Estado de Roraima.

Em Roraima o IBAMA administra 8 unidades de conservação: 3 parques nacionais, 3 estações ecológicas e 2 florestas nacionais, sendo estas:¹⁰

Parque Nacional do Monte Roraima- Localizado no município de Uiramutã. Recentemente esse parque perdeu um pouco da sua área devido à homologação da Reserva Indígena Raposa Serra do Sol.

Parque Nacional do Viruá- Localizado no município de Caracarái.

Parque Nacional Serra da Mocidade- Localizado no município de Caracarái.

Estação Ecológica de Maracá – Localizada no município de Amajari.

Estação Ecológica de Caracarái - Localizada no município de Caracarái.

Estação Ecológica de Niquiá- Localizada no município de Caracarái.

Floresta Nacional de Roraima- Localizada nos municípios de Mucajaí e Alto Alegre.

Floresta Nacional do Anauá- Localizada no município de Rorainópolis.

Estes são alguns aspectos que julgamos relevantes para a compreensão do cenário onde desenvolvemos nossa pesquisa, destacando algumas facetas que contribuíram na trajetória de construção da realidade do estado de Roraima, que certamente nos auxiliaram na abordagem sobre as perspectivas de futuro dos jovens rurais, em especial, os atendidos pelo IFRR/Campus Novo Paraíso.

3.2 O IFRR/Campus Novo Paraíso: uma proposta de educação do campo em construção.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR, enquanto constituinte da rede federal de educação profissional brasileira, desde sua implantação na década de 1980, àquela época como Escola Técnica Federal, vem desenvolvendo as políticas educacionais determinadas pelo MEC, buscando se adequar às reformas ocorridas nas referidas políticas.

Nesta etapa de nosso trabalho, intencionamos analisar um conjunto de formulações e ações que vem se materializando na prática do IFRR, oriundas das mudanças ocorridas na educação profissional, em especial no que se refere à criação dos Institutos Federais com o advento da Lei Nº 11.892 de 2008, e sua repercussão no atual Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, examinando as influências das concepções que norteiam as referidas mudanças, de forma a compreendermos como uma proposta de educação do campo vem sendo construída.

Para tanto, faremos uma breve apresentação sobre o histórico do IFRR, bem como, sua missão, visão de futuro, princípios norteadores e valores que orientam sua prática, e ainda, expor a finalidade reconhecida desta instituição e como os citados aspectos são articulados na construção de seu entendimento de ensino e aprendizagem, em especial no que se refere à educação do campo.

Levando-se em conta a exposição dos aspectos acima mencionados, levantamos as concepções teóricas definidas para guiar as práticas educacionais da instituição, seja nas ações do ensino, da pesquisa ou da extensão, refletindo sobre as concepções apresentadas e/ou percebidas no discurso do referido documento.

Almejamos com esta etapa, contribuir para a reflexão sobre as influências das reformas ocorridas na educação profissional nas construções teóricas e práticas do IFRR, com

¹⁰ Sistema de Informações Territoriais disponível em <http://sit.mda.gov.br>

ênfase na sua mudança de institucionalidade conferida pela Lei de criação dos Institutos Federais, e seus reflexos na concepção de educação ofertada para as populações que vivem no campo.

3.2.1 Perfil Institucional do IFRR: construções de período de transição.

O IFRR é uma autarquia de base educacional humanístico-técnico-científica que possui uma estrutura pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Lei 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria, dentre outros, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, como instituição de educação superior, básica e profissional tendo como proposta, articular e integrar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, bem como, promover uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (IFRR/PDI, 2009, p.7).

No ano 2009, diante da sua nova realidade institucional, até então, pelo menos formal, o IFRR construiu coletivamente o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. O documento foi elaborado por uma Comissão que fomentou o envolvimento de diversos segmentos e setores da Instituição utilizando como estratégia de trabalho a realização de eventos internos e externos. Este documento é um marco no processo de transição de CEFET para Instituto Federal, pois em sua construção foram considerados os elementos que apenas posteriormente a Lei de criação dos Institutos Federais, se fazem presentes no planejar e executar cotidiano da instituição.

Quando trata das finalidades e características dos Institutos Federais, a Lei 11.892/2008 pode-se observar a tríade ensino-pesquisa-extensão perpassando os incisos do seu artigo 6º,¹¹ sendo contemplado tal aspecto no desenho do PDI do IFRR, como constataremos a seguir.

¹¹ Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

De acordo o PDI do IFRR (2009, p.9), sua missão é desenvolver de forma articulada os processos de educação, pesquisa aplicada, inovação tecnológica e extensão, valorizando o ser humano, considerando a territorialidade e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país. E sua visão de futuro consiste em:

Permanecer em constante evolução enquanto instituição de formação profissional e referência para as áreas de educação, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, oferecendo serviços com qualidade, a partir de uma gestão moderna, participativa e dinâmica, sintonizada com o mundo do trabalho, com os arranjos produtivos, sociais, culturais locais e as políticas ambientais, valorizando o ser humano em todas as suas potencialidades e considerando as diversidades. (IFRR/PDI, 2009, p.7)

Como podemos observar, na missão do IFRR estão contemplados aspectos voltados à formação humana, ambiental, social e mundo do trabalho. Assim, numa apreciação inicial, identificamos uma abordagem sócio-cultural do processo ensino-aprendizagem, no qual a educação deve considerar tanto a vocação ontológica do homem, quanto às condições nas quais ele vive.

Os princípios e valores que norteiam a proposta pedagógica do IFRR estão fundamentados na Constituição Federal do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando estabelecem para a concepção, construção e execução de planos de curso e propostas curriculares a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a gratuidade do ensino público, a valorização do profissional, a gestão democrática, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Especificamente sobre os princípios axiológicos do currículo estão elencados no PDI (2009, p.9) a política da igualdade, a estética da sensibilidade, e ética da identidade. Quanto aos princípios pedagógicos, o aludido documento orienta que a prática pedagógica deve considerar a diversidade, incentivar a construção da autonomia, deve ser contextualizada, flexível, trabalhar de forma interdisciplinar e buscar a inclusão social.

O desenho da missão, princípios e valores no PDI do IFRR, direcionados pela legislação em vigor, como não poderia deixar de ser, apresentam uma coerente articulação, a qual buscaremos verificar sua constância nos trechos do aludido documento que se referem às finalidades da instituição e ao currículo.

Entretanto, acreditamos ser oportuno apresentar um breve histórico do IFRR, favorecendo a compreensão do contexto atual de transição institucional em que se encontra.

3.2.2 De Escola Técnica para Instituto Federal.

O IFRR se originou da extinta Escola Técnica que foi implantada, informalmente, em outubro de 1986, iniciando suas atividades em 1987 com os cursos Técnicos em Eletrotécnica e em Edificações.

A atuação da instituição, aquela época, fundamentava-se no que preconizava a Lei nº 7.044/82 que aboliu a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau, ditada pela Lei nº 5.692/71, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino.

Em junho de 1993, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, por força da Lei Federal nº 8.670, ofertando inicialmente os cursos de Eletrotécnica e Edificações.

Logo após sua implantação, ofertou o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e os cursos Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física.

Em dezembro de 1994 a Escola Técnica Federal de Roraima foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET, em cumprimento a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro, que instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Desse momento em diante, não apenas as escolas técnicas federais são transformadas em CEFETs, como abre espaço para a integração das escolas agrotécnicas a esse processo.

Entretanto, sua efetiva implantação do CEFET-Roraima só ocorreu após o Decreto Federal de 13 de novembro de 2002, publicado no DOU nº 221, Seção I, tendo a referida solenidade ocorrida no dia 10 de dezembro de 2002.

No ano de 1996, a Escola implantou o 1º ano básico. Assim, o ingresso do aluno nos cursos técnicos passou a ser primeiro, para o 1º ano básico comum a todos os cursos, somente no final desse ano o aluno era chamado a fazer a sua opção para um dos Cursos Técnicos oferecidos pela Escola.

Foi também no ano de 1996, que o CEFET-RR ofertou cursos Pós 2º Grau (Pós Médio) Técnico em Turismo, Técnico em Hotelaria e Técnico em Secretariado. No ano seguinte, entra em processo de extinção o ensino fundamental que não mais ofertou vagas para a 5ª série.

Ainda em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB, nº 9.394, foi aprovada e logo no ano seguinte, o Decreto 2.208 regulamenta os artigos da LDB que se destinam a educação profissional.

No ano de 1997, a instituição passou por um processo de adaptação da às exigências da Reforma implantada em atenção ao Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646/97. No mesmo ano, foi implantado o Ensino Médio e em 1998 o Curso Pós-médio Técnico em Enfermagem. Em 1999, além dos Cursos já mencionados, houve a implantação do Curso Técnico em Transações Imobiliárias, totalizando a matrícula inicial em 1.659 discentes.

Ainda em 1999, em função das exigências da reforma do ensino, a Escola iniciou, a título de experiência, a concomitância para discentes do Ensino Técnico, no segundo e terceiro ano do Ensino Médio, com a proposta curricular de todos os Cursos já organizada de forma independente do Ensino Médio e com estrutura modular. Esta experiência não se mostrou muito positiva na prática, o que determinou a sua extinção já em 2001.

No ano de 2000, foi implantado o novo Ensino Médio, com sua proposta curricular inteiramente estruturada por competência e cumprindo todos os quesitos exigidos pela legislação, em especial a Lei nº 9.394/96, o Parecer nº 15/97, a Resolução nº 03/97 do CNE e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 2001 foram implantados os Cursos Técnicos em Eletrônica, Recreação e Lazer, Informática e Laboratório.

Em 2002 passou a executar o Programa de profissionalização dos trabalhadores de Enfermagem – PROFABE, (convênio com o Ministério da Saúde) que tinha por finalidade habilitar como Auxiliar de Enfermagem os profissionais já inseridos no mercado de trabalho.

Ainda em 2002, como fruto de um Convênio de parceria com o Governo do Estado, foi implantado o Curso Técnico em Radiologia. Este curso teve sua necessidade apontada na pesquisa de mercado, e diagnosticada por dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Saúde de Roraima, por proprietários de clínicas radiológicas e da Delegacia Regional de Radiologia, que demonstraram um grande contingente de trabalhadores da área de saúde no setor de Radiologia sem a devida habilitação profissional no Estado.

Também, em 2002, foi implantado o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, em parceria com o Corpo de Bombeiros. Este curso teve sua necessidade apontada na pesquisa de mercado, diagnosticado por dados fornecidos pela Delegacia Regional do Trabalho, que demonstraram uma grande necessidade de profissionais no setor de Segurança no Trabalho.

Com a transformação desta Instituição em CEFET-RR, a comunidade interna preparou-se para fazer valer o princípio da verticalização da Educação Profissional, oferecendo cursos profissionalizantes de nível básico, técnico e superior. O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado e teve sua proposta vinculada à transformação da ETFRR em CEFET-RR.

Nesse ponto da trajetória do hoje IFRR, cabe destacar a análise de Souza (2004, p. 7) sobre o processo de mudanças que ocorreram desde a década de 1970, no qual se pode constatar uma aproximação entre a ciência e os processos produtivos, entre a educação e o trabalho, de forma que, o distanciamento entre trabalho intelectual e manual vem se agravando gradativamente, favorecendo uma cada vez maior valorização do primeiro em detrimento do segundo.

No ano 2004, o Decreto nº 5.154, permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. O CEFET-RR passa então, a ofertar cursos nesta modalidade, buscando mais uma vez, adequar-se pedagogicamente às determinações da reforma estabelecida.

Em 2005, o Governo Federal instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. Tal Plano estabeleceu a implantação de Unidades Descentralizadas – UNEDs em diversas unidades da federação, sendo o Estado de Roraima contemplado na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no município de Caracaraí, sul do Estado e na Fase II com a UNED Amajari, região norte do Estado.

No ano 2006, é instituído no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em cumprimento ao Decreto nº 5.840. Assim como se deu na oportunidade do Decreto nº 5.154, a instituição passa a fazer ajustes para adequar-se às novas determinações legais.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, conforme já citamos, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo desta forma criado o IFRR, mediante transformação do CEFET-RR.

Suas então UNEDs passam a condição de Campi, e sua estrutura passa por transformações gradativas de transição a nova institucionalidade.

Inicialmente, os dois campi ofertam cursos voltados ao eixo tecnológico de recursos naturais, considerando os arranjos produtivos locais e as demandas apresentadas em audiências públicas pelas lideranças e comunidades em geral, em atenção ao que determinam especialmente, os incisos II e IV do artigo 6º da Lei 11.892/2008:

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

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)

Dentre outras questões trazidas no bojo do referido processo, destacamos a obrigatoriedade de 50% da oferta de vagas direcionada para Ensino Médio integrado à Educação Profissional, desenvolvido em atendimento ao preconizado no Decreto nº 5154 de 2004; 30% das vagas para oferta de cursos de licenciatura e 20% para oferta de cursos de bacharelado e tecnologia.

Ressaltamos também a inserção das atividades de extensão e pesquisa e inovação tecnológica, em sintonia com o ensino, como um desafio do processo de transição para Instituto Federal, considerando que anteriormente tais áreas de atuação eram pouco

representativas na atuação dos CEFETs ao ponto de apenas agora, os Institutos Federais estão trabalhando em Regimentos que regulamentem a carga horária docente, considerando não apenas as atividades do ensino, mas contemplando também, a extensão e a pesquisa aplicada.

O estudo de Frigotto sobre concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio, nos subsidia para analisar esta trajetória, pois, quando nos reportamos especialmente ao ensino médio integrado, o autor nos oferece as seguintes considerações como embasamento para fundamentar nossa ponderação:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. (...) Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato do trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. (FRIGOTTO, 2005, p. 11)

Diante do histórico apresentado, e destas considerações iniciais podemos analisar as influências das reformas ocorridas na educação profissional, nas concepções de educação desenhadas para esta nova institucionalidade.

Conforme o PDI do IFRR, seguindo as determinações da Lei 11.892/2008, dentre as finalidades da instituição, em primeiro lugar foi estabelecido:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (IFRR/PDI, 2009, p.14)

Ao analisarmos tal finalidade, colocada em primeiro lugar, e mais, buscando uma coerência com a missão, princípios e valores apresentados inicialmente, observamos um predomínio do conceito de empregabilidade, parte da lógica estrutural de mundialização do capital.

O conceito de empregabilidade ao qual nos reportamos, compõe juntamente com o conceito de competência, um complexo ideológico, no entendimento de Alves (2007) fruto de transformações orgânicas da produção capitalista, que iram determinar as políticas de formação profissional.

Ainda segundo Alves, sobre o conceito de empregabilidade é relevante destacar:

O conceito de empregabilidade é um dos conceitos significativos da lógica do toyotismo que determina as políticas de formação profissional. Ele tende a tornar-se um senso comum nas ideologias de formação profissional no capitalismo global. (ALVES, 2007)

Contudo, é importante enfatizar que nas demais oito finalidades estabelecidas para o IFRR, há uma fragmentação da missão institucional, de forma que comportam os demais aspectos que escapam à ênfase ao aspecto econômico. Assim, enquanto nos desperta atenção tais concepções notadamente influenciadas pela ideologia capitalista, expressa na finalidade inicial, destacamos ainda, a intenção proclamada de incentivo ao empreendedorismo, ao mesmo tempo em que se pretende, em outro item anterior, estimular o desenvolvimento do espírito crítico.

Neste contexto, no que se refere à educação do campo, ao mesmo tempo em que não se encontra uma referência direta à mesma, nas finalidades da instituição, no seu PDI, tão pouco se pode estabelecer que não haja como perceber possibilidades de contemplá-la, haja vista que o próprio documento a apontará como uma de suas políticas de ensino, para os campi localizados no campo, como trataremos adiante.

3.2.3 A relação educação e trabalho na concepção pedagógica do IFRR

Considerando que nos referimos a uma instituição voltada à educação profissional, sua concepção da relação educação – trabalho, que perpassa todas as políticas de ensino apresentadas até então, constitui um ponto de máxima relevância, posto que, tratamos nesta pesquisa sobre as perspectivas de futuro de jovens do campo, que se encontram em processo de formação profissional.

Na leitura do citado documento, há uma ênfase na idéia de que, pautado no paradigma científico, o discente do IFRR deverá ser capaz de acessar, sistematizar e produzir conhecimentos científicos que possibilitem o entendimento da sua sociedade capitalista onde está inserido, considerando o princípio de que o trabalho, enquanto um elemento fundador da sociedade é o caminho para a conquista da cidadania. O trabalho como princípio educativo é uma das diretrizes pedagógicas apontadas no PDI do IFRR.¹²

Frigotto nos auxilia na compreensão desta percepção do trabalho enquanto princípio educativo, quando nos esclarece que tal princípio tem caráter ético-político, e não se refere a uma técnica ou metodologia de aprendizagem:

Nesta concepção de trabalho o mesmo se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. (FRIGOTTO, 2005, p. 3)

Em trecho do PDI que trata das competências profissionais, a compreensão do trabalho com princípio educativo tem a seguinte conotação:

(...) o saber associado ao trabalho é uma questão complexa, que tem aspectos e dimensões diferentes, por vezes contraditórias, e que pode ser sintetizado nos tipos de relação entre conhecimento explícito e tácito. As organizações cujas atividades dependem do desenvolvimento contínuo dos conhecimentos relacionados com o trabalho estão interessadas em saber se os seus trabalhadores serão capazes de contribuir de maneira significativa para a criação, transmissão e difusão do conhecimento associado ao trabalho. Esta perspectiva tem conseqüências evidentes para as relações e interações da escola com o mundo do trabalho, a formação profissional e a aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva a categoria trabalho passa a ser entendida como princípio educativo. (IFRR/PDI, 2009, p.67)

Contraditoriamente, há uma apresentação da pedagogia das competências, onde num primeiro momento o documento afirma (2009, p.46) “O IFRR tem atuado em sintonia com as

¹² Segundo o PDI do IFRR, suas Diretrizes Pedagógicas são: Primar pela formação de um profissional crítico reflexivo; Garantir a interdisciplinaridade e contextualização nos currículos do IFRR; Respeitar os princípios da diversidade, equidade, multiculturalidade; Promover a implantação de cursos observando os arranjos produtivos culturais, sociais e locais; Adotar mecanismos de manutenção de eficiência e qualidade na implementação das propostas curriculares; Garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno nos diferentes cursos de formação; Estabelecer sistema de acompanhamento e avaliação de egressos; Garantir a categoria trabalho como princípio educativo; Ofertar EP segundo perfis profissionais identificados nos diferentes eixos tecnológicos previstos nos catálogos dos cursos técnicos e tecnológicos; Fomentar o princípio da verticalização do ensino conforme eixos tecnológicos; Garantir a articulação entre ensino, pesquisa, inovação tecnológica e a extensão na organização e execução do currículo nos diferentes níveis de ensino; Criar e implementar programas de extensão e ação comunitária para fortalecimento do compromisso social.

demandas sociais do mercado de trabalho.” Logo depois, (2009, p. 65) afirma “Formar o ser humano não é só formar para a sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade (...) na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial.”

Como fundamento teórico a defesa da pedagogia das competências, o PDI cita os autores Gallart e Jacinto (1997) onde os mesmos destacam que na atualidade, a expressão competência surge como uma resposta para os problemas concernentes às mudanças tecnológicas e a globalização econômica.

Sobre a formação pautada na construção de competências, o PDI destaca ainda que, (2009, p. 66) no interior das organizações de trabalho, a especialização flexível; o surgimento de setor informal com suas variedades de ocupações, em alguns casos qualificados e semiquilificados, com baixo enquadramento organizacional; a flexibilidade laboral que promove o desempenho alternativo de várias ocupações qualificadas e as mudanças frequentes dos postos de trabalho; as tecnologias microeletrônicas que exigem maiores níveis de abstração e manejo de equipamentos mais elaborados — todos estes foram fatores que convergiram para que cada vez um maior número de ocupações, e de trajetórias ocupacionais, não se adaptassem às rigidezes do antigo sistema fordista.

Porém, e interessante destacar que Ramos (2002), faz um exame crítico, tanto no aspecto teórico, quanto no político, do conceito de competência e da composição do que designa como ‘pedagogia das competências’, que tem suas origens no ensino técnico, na França. O cerne de sua crítica repousa sobre o questionamento acerca da finalidade de tal pedagogia, onde interroga se esta conduziria a autonomia dos sujeitos sob sua interferência ou a adaptação destes às mudanças ocorridas no trabalho e na sociedade.

Quando trata sobre competências, o PDI especifica três tipos de competências: as profissionais, as individuais e as coletivas. Em especial quando se refere às competências coletivas, nos chamam atenção as seguintes passagens:

O conhecimento coletivo baseado nas habilidades e experiências individuais passou a representar um diferencial competitivo em relação à concorrência, sendo considerado uma competência fundamental para a empresa (...) A autonomia e a tomada de responsabilidade são operadas essencialmente no interior das organizações do trabalho e expressam novas opções de atitudes sociais integradas às competências profissionais. (IFRR/PDI, 2009, p. 69)

Conforme os conceitos de empregabilidade e competência ideologicamente implantados com o advento da globalização, Alves (2007) nos elucida que a reestruturação produtiva atual, na qual predomina o toyotismo, ocasionou mudanças no mercado de trabalho e nas qualificações profissionais, ecoando nas políticas educacionais e na formação oferecida pela escola.

Assim, as novas qualificações do trabalho, comportam aspectos cognitivos e comportamentais, de maneira que, uma alienação massificadora, porém discreta e tênue, transfere para ao indivíduo a total responsabilidade/culpa pela sua exclusão na vida produtiva capitalista, posto que, cabe a ele tornar-se competente, competitivo e adequado à nova “realidade”.

Mais adiante, ainda no mesmo trecho do documento, (2009, p. 66) há uma ênfase para as consideradas “competências de empregabilidade” consideradas “necessárias para atender as exigências do mercado de trabalho.”

Em seu artigo sobre Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no mundo contemporâneo, Souza (2004, p. 3) já alertou que a ideologia da empregabilidade, conduz a uma apreensão das transformações ocorridas recentemente no mundo do trabalho que dissemina a idéia de que o avanço científico e tecnológico gerou tais mudanças, cabendo-nos aceitá-las como algo natural e inevitável.

Sobre como esta ideologia interfere na educação, Souza ainda nos esclarece:

A reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro. (SOUZA, 2004, p.8)

Corroborando com Souza, é importante ressaltar, que o PDI do IFRR encontra-se em sintonia com as políticas públicas para a educação profissional atuais, especialmente no que concerne ao ensino médio integrado à educação profissional, onde em seu Documento Base, quando apresenta os pressupostos para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, traz em primeiro lugar o que segue:

Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócioprodutiva local, regional, nacional e global. (MEC, 2007, p. 55)

Desta forma, percebemos que a transição por que passa o IFRR, diante da necessidade de se adequar a sua nova condição institucional, corre paralela, e sob a influência direta das transformações/crises do capitalismo e suas estratégias ideológicas de manutenção e reprodução. Tais conflitos fazem parte da própria história de luta da educação do campo, como vimos anteriormente, levando-nos a reflexões sobre as teorias que embasam nosso fazer, e o nosso próprio fazer cotidiano e sua responsabilidade na manutenção ou não, fortalecimento ou não, das ideologias que dão suporte à permanência das desigualdades sociais que violentam e excluem.

Apesar do conteúdo de caráter transformador e emancipatório, que se mistura e se confunde aos conceitos antagônicos que servem de escopo ao capital, cabe uma provocação: e na prática? Como tais incoerências são percebidas – se é que o são - pelos profissionais da educação que operacionalizam tais políticas, em especial as políticas de ensino voltadas a educação do campo?

3.2.4 A concepção de educação e as políticas de ensino do IFRR

De acordo com o PDI (2009, p. 27) do IFRR a educação é compreendida como um processo que liberta o homem, tornando-o sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimento baseadas em suas próprias experiências e valores, formando-o para o mundo do trabalho.

Nesta concepção, novamente identifica-se a concepção sócio-cultural, na qual, a educação assume um caráter amplo, que não se restringe a escola em si mesma. Todavia, a escola enquanto instituição que existe num dado contexto histórico, numa determinada sociedade, para ser compreendida, faz-se necessário que se saiba a serviço de quem está atuando.

Assim, a concepção de currículo expresso no PDI apresenta-se na seguinte afirmativa:

O currículo precisa ser visto como um processo que privilegia a formação do homem na sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada ao contexto sócio,

político, econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo e empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em constantes transformações. (IFRR/PDI, 2009, p. 27)

Tal concepção deve nortear a prática do IFRR (PDI/IFRR, 2010, p. 29), tendo em vista o alcance de sua missão institucional, efetivando uma política de ensino, pesquisa e extensão, tendo como embasamento a legislação pertinente para a consolidação das seguintes ofertas:

Tabela 4- Ofertas do IFRR, por áreas de atuação.

ÁREAS	OFERTAS
Educação Básica	Cursos de ensino médio integrado à formação profissional.
Educação Profissional	Cursos de formação, atualização e qualificação nos três níveis (formação inicial e continuada, formação técnica de nível médio e superior), além da prestação de serviços, assessorias e consultorias.
Educação Superior	Cursos na área de formação de professores, cursos superiores de tecnologia e bacharelados.
Extensão	Atividades e campanhas de educação preventiva, realização de exames e outras ações na área da saúde, com o envolvimento direto dos discentes em processo de formação. Exerce outras formas de atendimento à comunidade na área esportiva, social e cultural.
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Organização e implantação do Núcleo de Pesquisa Tecnológica, com a finalidade de fomentar, buscar o apoio financeiro, orientar e coordenar as ações de pesquisas a serem desenvolvidas tanto por discentes quanto por docentes, seja em função do desenvolvimento do ensino, ou no contexto de alguma ação específica.
Pós graduação	Organização e implantação de cursos de pós graduação <i>Lato e Strictu Sensu</i>

No que se refere especificamente ao ensino, estão concebidas no PDI do IFRR as seguintes políticas:

1- A Educação a Distância, com base no Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º caracteriza a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Tendo por características a flexibilidade de espaço e tempo, é considerada uma metodologia direcionada ao atendimento das demandas de formação profissional de adultos envolvidos em obrigações relacionadas à família e/ou ao trabalho, que dificilmente teriam a disponibilidade de acompanhar os cursos ofertados de maneira totalmente presenciais. Assim, possibilita a continuidade dos estudos de forma simultânea a outras atividades.

As diretrizes básicas para a implementação da Educação a Distância no IFRR são:

- Ampliar o acesso dos habitantes de Boa Vista e demais localidades à educação profissional em seus diferentes níveis e modalidades;
- Possibilitar estudos para a apropriação local de novas tecnologias na educação;
- Desenvolver programas em sintonia com as novas necessidades do mundo do trabalho, através de parcerias com instituições locais, regionais e nacionais;
- Desenvolver estratégias de apoio ao ensino, utilizando recursos tecnológicos na modalidade à distância ou semipresencial;
- Criar ambientes de aprendizagem em EaD, visando o desenvolvimento de projetos aprovados nos demais Departamentos, Gerências e Coordenações;

Apoiar na elaboração de projetos em EaD, desenvolvimento e adaptação de material didático para Web, uso de multimídia na elaboração de material didático. (IFRR/PDI, 2009, p.32)

2- O Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no IFRR se harmoniza com a política nacional para a educação de jovens e adultos e traz uma “proposta educacional na perspectiva da inclusão social emancipatória (...) tendo como princípio norteador a formação integral” (IFRR/PDI, 2009, p.32)

Para a implementação do PROEJA no IFRR foram estabelecidas as seguintes diretrizes:

Promover o acesso com qualidade, o respeito às diferenças na construção do currículo, a igualdade de oportunidade de estudos;
Capacitar os servidores em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações para o PROEJA;
Dotar o IFRR com as condições necessárias para oferta de cursos do PROEJA observando os aspectos de ensino, pesquisa, inovação tecnológica e extensão;
Fomentar as estratégias de atendimento às demandas dos diversos segmentos da sociedade, a importância das diferentes experiências que possam subsidiar os componentes das propostas pedagógicas;
Desenvolver estudos e viabilizar condições para ampliação de número de vagas e a criação de novos cursos na modalidade PROEJA;
Promover programas de formação docente, com currículos adequados às necessidades, interesses e peculiaridades da clientela do PROEJA;
Promover a construção de processos pedagógicos inovadores e importantes para uma educação voltada para a realidade do PROEJA;
Estimular e acompanhar experiências nas áreas da pesquisa, extensão, inovação tecnológica e tecnologias sociais, e sistematizar os seus resultados, divulgando em âmbito nacional e internacional, ampliando assim a capacidade de pesquisa e de difusão dos conhecimentos;
Criar estratégias atendimento descentralizado atingindo pólos e outras unidades municipais através da formação inicial e continuada;
Sistematizar concepções político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo de formação inicial e continuada.
Estabelecer as normas que orientem e determinem o acesso aos cursos do PROEJA, prioritariamente discentes que ainda não concluíram o ensino médio. (IFRR/PDI, 2009, p.32)

3- A Educação Indígena não poderia deixar de ser considerada, estando o IFRR situado num estado onde quase 50% do seu território são de terras indígenas demarcadas. Em cumprimento a legislação pertinente, o IFRR (2009, p.36) concebe a educação profissional integrada à educação indígena como uma oportunidade de para a reflexão e ação no sentido da construção da autonomia dos povos indígenas, no desenvolvimento de atividades essenciais à sua subsistência e a perpetuação enquanto povos.

Para tanto, o IFRR destaca que não basta oportunizar o acesso dos povos indígenas à educação profissional, mas que é fundamental que a instituição esteja aberta para se reinventar durante esse processo, revendo seus princípios e métodos em busca da construção de uma relação dialógica.

Levando em conta o atendimento de demandas das comunidades indígenas, sempre resguardando as diferenças culturais, são as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena:

Avançar no tratamento das especificidades dos povos indígenas e suas demandas educacionais de maneira sistêmica;

Implantar o ensino médio integrado para formação de jovens e adultos de acordo com as demandas das populações indígenas, observada a capacidade resolutive do IFRR;
Fomentar a realização de cursos de formação de docentes indígenas.
(IFRR/PDI, 2009, p.38)

Desta forma, o IFRR tem buscado criar espaços para a discussão acerca da educação indígena, na intenção de buscar caminhos para superar os desafios da educação intercultural, criando núcleos de pesquisa voltados a esta temática.

4- A Educação do Campo está contemplada no PDI do IFRR enquanto política de ensino, voltada para a atuação dos campi localizados nas áreas rurais do estado de Roraima, sendo estes o campus Novo Paraíso e campus Amajari.

No entendimento do IFRR, além desta política basear-se na Resolução nº 01 de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, esta política traz em seu histórico representações e conquistas dos povos que vivem no campo e lutam pela garantia de seus direitos, sendo desta forma, necessário considerar que a identidade das escolas localizadas no campo, devem ser definidas a partir dos sujeitos sociais a quem se destinam. Destarte, no caso da Educação do Campo, além das diretrizes presentes no corpo das demais políticas, há também, seis princípios pedagógicos:

- 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. (IFRR/PDI, 2009, p.34)

A análise dos princípios propostos acima, nos remete a recomendação que encontramos no Texto Base da Educação do Campo da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004, p. 10), que aponta como desafio a ser superado, a prática pedagógica persistente na história da educação brasileira, que se desenvolve de forma descontextualizada, em especial no que se refere à história dos povos do campo.

Sobre as diretrizes para a Educação do Campo, o IFRR preceitua em seu PDI:

- Promover o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais na construção do currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros;
- Capacitar os servidores em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora deste;
- Dotar o IFRR com as condições necessárias para oferta de educação do campo nas várias modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- Estimular e ampliar participação colegiada das comunidades do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação;
- Fomentar as estratégias de atendimento às demandas dos movimentos sociais e das comunidades do campo, a importância das diferentes experiências que possam subsidiar os componentes da proposta pedagógicas;
- Desenvolver estudos e viabilizar condições para ampliação de número de vagas e a criação de novos cursos;

Promover programas de formação de educadores, com currículos adequados às necessidades, interesses e peculiaridades dos sujeitos do campo;
Promover a construção de processos pedagógicos inovadores e importantes para uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo;
Estimular e acompanhar experiências nas áreas da pesquisa, extensão, inovação tecnológica e tecnologias sociais, e sistematizar os seus resultados, divulgando em âmbito nacional e internacional, ampliando assim a capacidade de pesquisa e de difusão dos conhecimentos;
Articular e atuar junto aos diferentes órgãos públicos e privados, aos movimentos sociais e organizações não-governamentais, visando à implementação da política de Educação do Campo. (IFRR/PDI, 2009, p.35)

Considerando o Texto Base da Educação do Campo (2004), observamos que a perspectiva que deve direcionar as intervenções realizadas no campo deve contemplá-lo com espaço integrado a realidade nacional, transpondo as limitações preconceituosas historicamente construídas, onde o campo é visto como local de atraso, e ainda, respeitando sua lógica diferenciada devido as suas singularidades culturais, sociais, históricas e ecológicas.

Assim, pensar a educação do campo remete a refletir sobre um espaço heterogêneo que é economicamente diverso, tem grande riqueza de matrizes históricas tradicionais dotado de uma multireferencialidade expressa nos seus modos de vida, e ainda, conta com a presença de diversos movimentos sociais que contribuem na movimentação das dinâmicas sociais e políticas.

Tendo em vista tais propósitos, o IFRR prevê no seu PDI a oferta de curso de pós-graduação *latu sensu* em Docência da Educação Profissional e Tecnológica com ênfase na Educação do Campo, do ano 2010 até o ano 2013, ofertando 320 vagas durante este período, pelo Campus Boa Vista e 200 vagas oferecidas pelo Campus Novo Paraíso, na intenção de instrumentalizar seus profissionais e profissionais das redes estadual e municipal de ensino que atuam na área rural, para a aplicação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.

Atualmente o IFRR conta com um grupo de pesquisa sobre educação do campo. O supracitado tem caráter multicampi, posto que, conta com membros lotados na Reitoria, Campi Boa Vista e Amajari, todos desenvolvendo pesquisas relacionadas à Educação do Campo.

O IFRR/Campus Novo Paraíso não contempla no Plano de Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo como referencial legal, tendo sido este o primeiro curso ofertado por este Campus. Na oportunidade da elaboração do citado plano de curso, toda a equipe técnica e docente do Campus Novo Paraíso havia acabado de tomar posse no concurso público e era composta por profissionais que vinham de várias partes diferentes do país, com experiências e formações também diversas.

Naquela oportunidade, ninguém da equipe tinha conhecimento e/ou vivência, sobre o movimento existente em torno das inquietantes questões voltadas ao tipo de educação ofertada no Brasil para os povos do campo. Assim, foram estes profissionais que elaboraram o primeiro plano de curso acima mencionado, evidentemente influenciado por suas experiências marcadamente urbanas.

Tal reflexão foi se construindo no próprio grupo, refletindo sobre sua prática, e estimulada pela participação em curso de especialização ofertado pelo IFRR sobre Docência do Ensino Profissional com ênfase no Desenvolvimento Sustentável, onde em seu desenho curricular, haviam componentes voltados a educação do campo e alternância.

Analisando esta experiência, amparados na Teoria da Reprodução de Bourdieu (2008) consideramos que naquele momento de implantação do Campus Novo Paraíso ignoramos, na elaboração do plano de curso, as diferenças sócio-culturais existentes, privilegiando as manifestações e valores culturais eminentemente urbanos. Desta maneira, podemos afirmar baseados em Bourdieu, que incorremos em uma violência simbólica, posto que, apresentamos como cultura geral, a cultura que trazemos da nossa experiência e influência urbana, impondo-a arbitrariamente.

Contudo, no ano 2009, foram ofertadas vagas para duas turmas do Curso Técnico em Agricultura, na modalidade subsequente, em regime de alternância, cujo público alvo foi composto por pequenos produtores, do sexo masculino, que vivem nos assentamentos rurais, em dois municípios localizados na área de abrangência do Campus Novo Paraíso. No Plano do referido curso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, foram contempladas e objeto de discussão e estudos.

Nesta experiência, a discussão sobre o papel da instituição e sua atuação no campo se impôs e as construções e elaborações deram rumo diferenciado aos caminhos que vinham sendo trilhados, trazendo outros entendimentos aos profissionais envolvidos.

Como exemplo, citamos a experiência do diagnóstico acerca da realidade, postulado nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, como caminho para o conhecimento e respeito da realidade local, bem como, abordagem significativa das bases tecnológicas previstas para cada componente curricular.

Para realizar tal diagnóstico foi definido como metodologia o Diagnóstico Rural Participativo-DRP, pelo entendimento de que suas técnicas e ferramentas permitem que as comunidades façam seu próprio diagnóstico e este processo de construção provoque o seu empoderamento, no sentido de desperta-los para a sua capacidade de interferir na realidade. Considerando que a metodologia pressupõe a triangulação de técnicas, adotamos o questionário socioeconômico familiar, a elaboração de autobiografias e a construção de mapas falados, estes últimos, ilustrados a seguir.

Figuras 6 e 7- Mapas falados produzidos pelos alunos do curso Técnico me Agricultura, em Alternância.



Estas turmas, atendidas posteriormente a estes debates e amadurecimentos da equipe do campus, manifestou aceitação da forma como foram abordadas suas problemáticas vivenciadas nos assentamentos rurais, na oportunidade da avaliação do primeiro tempo escola, realizada pela Pro-reitoria de Ensino do IFRR, que utilizou um instrumento aberto, onde os alunos foram solicitados apenas a elencar os pontos positivos e pontos negativos observados

até o momento, bem como, que apresentassem sugestões para amenizar ou debelar os pontos negativos identificados.

Dentre as diversas passagens destacamos algumas falas significativas para o estudo em questão:

“Neste pequeno tempo que estamos aqui já abri minha mente em relação à sociedade, entre outros.”

“As aulas de ética e cidadania entraram num momento importante da minha vida por que eu estava limitado, fechando os olhos para o mundo, a vida passava e eu não via.”

“Um dos pontos positivos da aula é justamente os professores que deixam a gente à vontade para expressar nossas idéias e pensamentos. (...) no nosso alojamento, à noite, por exemplo, costumamos sentar lá fora e ficamos falando da sorte que tivemos (...) ficamos com medo de sermos rejeitados pelos dirigentes, mas graças a Deus isso não aconteceu.”

Os pontos negativos apresentados concentraram-se principalmente sobre a falta de comunicação com suas famílias, devido à ausência de telefonia fixa ou móvel, a alimentação servida no restaurante, especialmente no café da manhã que julgaram insuficiente e alguma situações relacionadas à estrutura de iluminação do Campus e higiene dos banheiros coletivos, fora do alojamento.

Esta primeira avaliação nos sinalizou que a equipe do IFRR/Campus Novo Paraíso iniciou um processo de apropriação acerca das especificidades dos povos do campo, e que aos poucos, vem desenvolvendo estratégias de adequação de suas práticas à filosofia emancipadora, necessária na elaboração e execução da formação profissional almejada por estes discentes.

Ao mesmo tempo, as colocações dos discentes, ratificam a importância da oferta de educação profissional para os povos do campo, particularmente utilizando a alternância, pois de outra forma, dificilmente estes discentes, pais de família e agricultores, teriam esta possibilidade de acesso à formação técnica.

Posteriormente, já no ano 2010, ingressaram mais duas turmas do mesmo curso acima, nas mesmas condições, com a diferença que o público alvo é do sexo feminino.

Ambas as turmas, se revezam na utilização dos alojamentos do Campus inaugurados no segundo semestre de 2009.

No momento presente, encontra-se em elaboração um plano de curso de especialização em Educação do Campo, em parceria com o PRONERA, que será desenvolvido pelos Campi Novo Paraíso e Amajari, atendendo a 60 participantes, na intenção de fomentar a discussão sobre a Educação do Campo na rede de ensino do interior do estado.

Há ainda, uma comissão encarregada de elaborar um plano de curso Técnico em Agricultura integrado ao Ensino Médio, para os campi Novo Paraíso e Amajari, onde ambos estão sendo desenhados tendo por fundamento discussões embasadas nas concepções político-pedagógicas da educação do campo e as experiências consideradas exitosas tanto no Campus Novo Paraíso como em outros Campi da Rede Federal de Educação Profissional.

3.2.5 O cadinho da Educação do Campo no IFRR/Campus Novo Paraíso.

Até aqui buscamos apresentar um breve histórico da construção social e política da educação do campo, localizado na realidade brasileira, de forma a dar embasamento para nossa análise sobre as propostas dos IFRR no que se refere a esta política de ensino.

Neste percurso, intencionamos analisar as influências das reformas ocorridas na educação profissional sobre as atuais concepções de educação do IFRR - em especial no que diz respeito à educação do campo - que se encontra em pleno processo de mudança institucional, posto que, passou de Centro Federal para Instituto Federal, e a legislação que regulamenta tal processo, exige novas conduções dos processos formativos, sendo que estes, estando direcionados ao atendimento dos jovens do campo, no caso dos campi localizados na zona rural do estado, irão influenciar as perspectivas de futuro destes.

Deste modo, utilizamos o Projeto de Desenvolvimento Institucional-PDI para, apresentando suas definições e concepções, analisar as influências, particularmente da ideologia da empregabilidade e das competências, bem como, sua percepção do trabalho como princípio educativo, sobre a oferta e condução de cursos técnicos, nos diferentes níveis de modalidades direcionados ou não a educação do campo.

Ao registrarmos estas breves considerações, uma inquietação nos incomoda. Como nossa prática, tendo por base nossas reflexões teóricas, vem contribuindo neste processo de construção social da educação humana? Tais práticas estão embasadas numa concepção de educação *para* o campo ou *do* campo? Assim como buscamos uma coerências nos documentos analisados entre os discursos e as práticas educacionais, a partir dos significados que os discentes apresentam sobre trabalho, escola e futuro.

A educação profissional ofertada terá sido adequada às demandas destas comunidades? Terá contribuído para sua emancipação e desenvolvimento, em conformidade com os documentos tratados até aqui?

A educação do campo vem, principalmente nas duas últimas décadas, se dilatando e se fortalecendo delimitando seu campo de atuação, a importância da educação para o desempenho do papel dos sujeitos de direitos e para o desenvolvimento do campo. O diferencial da proposta da educação do campo consiste no seu caráter político, pois traz em seu bojo, um conjunto de conhecimentos e práticas que provocam uma compreensão do campo como um espaço emancipatório, onde a construção da democracia e o exercício da solidariedade estão transformando o que antes era a luta pelo direito a terra, agora também pelo direito à educação, à saúde, ao trabalho, de forma que trazem à tona a necessidade de novas políticas para o campo, mas que não se restringem apenas ao campo, como é o caso dos embates culturais, econômicos e ambientais.

Para encerramos não o tema, que é vasto e sempre inconcluso devido o caráter dinâmico da realidade, mas sim, nossas despretensiosas considerações sobre o mesmo, trazemos uma citação de Freire (1996) que nos tem sido fonte de consolidação teórica e inspiração humana:

O aprendizado de outra virtude se impõe à perseverança, A tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muita coisa. Mas não na história de uma nação. Temos que transformar dificuldades em possibilidades. Sermos pacientemente impacientes.

3.3 Perfil socioeconômico e educacional dos jovens atendidos no IFRR/Campus Novo Paraíso.

A população alvo investigada é composta pelos discentes do IFRR/Campus Novo Paraíso, com idades entre 15 e 24 anos, residentes em municípios do interior do estado de Roraima, situados no entorno do Campus já citado, que se encontram matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no sétimo módulo/semestre, em regime de horário integral.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio ofertado pelo IFRR/Campus Amajari, tem uma matriz curricular estruturada com a distribuição dos componentes curriculares em oito módulos, sendo cada módulo, desenvolvido no decorrer do período de seis meses.

Figura 8 - Discentes do IFRR/Campus Novo Paraíso, Coord. de Comunicação, 2008.



No mês de agosto do ano 2007, momento em que se iniciaram as atividades no IFRR/Campus Novo Paraíso, foram matriculados 212 discentes distribuídos em quatro turmas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (regular) e uma turma no curso Técnico em Agropecuária integrado a Educação de Jovens e Adultos, 22 discentes.

A presente investigação abordou o grupo de discentes cursistas do sétimo módulo, que se encontram dentro da faixa etária estabelecida entre 15 e 24 anos, sendo aplicados questionários aos 62 discentes que juntos, representam 100% do quantitativo das duas turmas. Os discentes em questão encontram-se matriculadas no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

A definição pelas turmas que se encontram cursando o sétimo módulo, levou em consideração que tais sujeitos que vem cumprindo trajetória semelhante na escola, possam nos ajudar a construir um conhecimento mais coeso a cerca de seus significados e expectativas.

O quadro geral de matrículas desde a inauguração da escola tem mantido um equilíbrio no que tange a representação do quantitativo por sexo. E mesmo não sendo objeto de nosso estudo analisar tal representação, gostaríamos destacar que apesar de agropecuária ser uma área até pouco tempo atrás, mais procurado por discentes do sexo masculino, no

IFRR/Campus Novo Paraíso há certo equilíbrio entre os gêneros, já que a presença feminina perfaz 49% das matriculas.

Os discentes matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso residem em municípios que são abrangidos pelo Programa Federal Territórios da Cidadania, sendo denominado Território da Cidadania Sul de Roraima. Moram tanto nas sedes dos municípios, quanto em vilas e vicinais¹³. Esta afluência ocorre em consequência da localização estratégica do Instituto, que foi construído próximo ao anel rodoviário localizado na Vila Novo Paraíso.

Gráfico 2 – Distribuição dos jovens rurais pesquisados segundo o tipo de localidades onde residem.

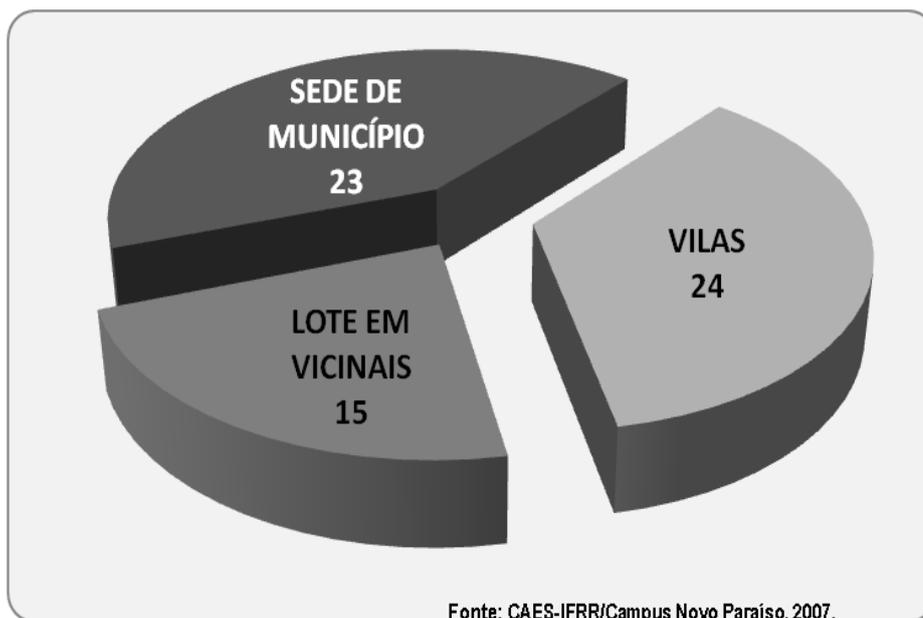
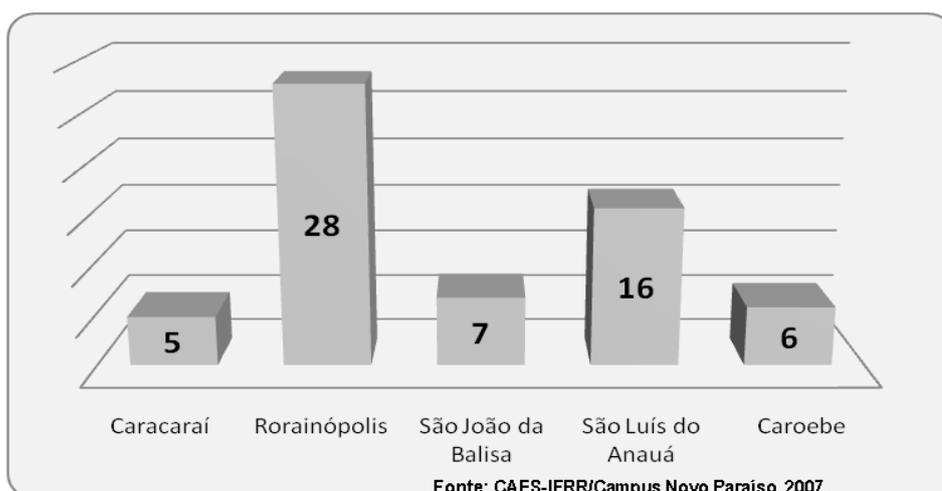


Gráfico 3 - Distribuição dos jovens rurais pesquisados por município onde residem.



¹³ Os termos vilas e vicinais são usuais em Roraima. O termo vila designa uma pequena concentração de casas construídas ao longo das estradas, sendo estas integrantes dos municípios. O termo vicinal denomina as estradas de pequeno porte, sem pavimentação ou asfaltamento, que abrem caminho partindo das estradas federal e estadual (BR-174 e RR-220) para as áreas de assentamentos rurais, sítios e fazendas.

Este anel rodoviário interliga a BR-174¹⁴ à BR-210 e permite o acesso aos municípios de São Luiz do Anauá, São João da Baliza e Caroebe. O mesmo anel rodoviário interliga a Vila Paraíso à BR-432, que permite o acesso ao município do Cantá. Tal localização permitiu o acesso de jovens aos diversos municípios do entorno, como fica demonstrado no gráfico 3.

Entretanto, apesar da localização privilegiada do Instituto, não há alojamento para os discentes, (Foi inaugurando em outubro de 2009 dois alojamentos com capacidade para 40 discentes, sendo atendidos, no momento, apenas os discentes que cursam técnico em agricultura em regime de alternância, pois ficam 12 dias alojados na escola e retornam 20 dias para a comunidade. Os jovens sobre os quais tratamos na pesquisa continuam sem acesso ao alojamento) o que os obriga a se deslocar diariamente por estradas (estaduais e federal) que se encontra em mal estado de conservação. Isto transforma o percurso casa – Instituto – casa em uma jornada cansativa e perigosa, em ônibus desconfortáveis e estradas precárias.

As extensões percorridas diariamente pelos discentes variam aproximadamente entre 12 km, no caso dos discentes que residem na Vila Novo Paraíso, município de Caracaraí, até 80 km para os que residem mais distante, no município de São Luis do Anauá. Porém, utilizamos como referência para aproximar as distâncias acima, a sede dos municípios, embora 58% dos discentes residam em vilas ou vicinais, como já foi mencionado anteriormente, como podemos observar no gráfico 3, podendo ser ainda maiores as distâncias.

Entretanto, é inegável que a interiorização do IFRR possibilitou aos jovens rurais residentes do Território da Cidadania Sul de Roraima a oportunidade de usufruírem uma educação pública de qualidade. Estes jovens frequentam uma instituição com uma realidade completamente diversa da maioria das escolas rurais do Estado de Roraima, principalmente as de ensino fundamental.

Esta construção do perfil da população investigada visa apresentar a multiplicidade de situações nas quais esta se encontra imersa, acrescentando-se o fato, da diversidade ocasionada pelo caldo cultural em que nos encontramos, devido às origens e tradições advindas de vários estados, conforme relatamos na caracterização do entorno do IFRR/Campus Novo Paraíso.

Os discentes matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso são parte de deste contexto, sendo influenciados e exercendo influência ao mesmo tempo sobre esta realidade.

No ano de 2008 o IFRR/Campus Novo Paraíso realizou uma pesquisa buscando traçar o perfil dos pequenos produtores rurais residentes em áreas próximas ao Campus. Foram aplicados 70 questionários compostos por questões abertas e fechadas¹⁵.

No que diz respeito ao estado de origem dos pequenos produtores rurais, os dados coletados mostram que somente 14,3% dos respondentes são naturais do Estado de Roraima e que os migrantes maranhenses representam 28,6% da população pesquisada, conforme segue apresentação dos quantitativos.

¹⁴ A BR-174 é uma rodovia federal que permite o acesso da cidade de Boa Vista (capital do Estado de Roraima) à capital do Estado do Amazonas: a cidade de Manaus.

¹⁵ A pesquisa foi desenvolvida como atividade prática do componente curricular Sociologia Rural e contou com a participação dos discentes.

Tabela 5 - Segundo a naturalidade dos pequenos produtores rurais assentados no entorno do IFRR/Campus Novo Paraíso, 2008.

NATURALIDADE	TOTAL	%
Amazonas	6	8,6
Bahia	1	1,4
Ceará	7	10,0
Distrito Federal	1	1,4
Goiás	1	1,4
Maranhão	20	28,6
Minas Gerais	2	2,9
Pará	10	14,3
Paraíba	1	1,4
Paraná	2	2,9
Piauí	5	7,1
Rio Grande do Norte	1	1,4
Rio Grande do Sul	1	1,4
Rondônia	1	1,4
Roraima	10	14,3
Tocantins	1	1,4
Total	70	100

Aos pequenos produtores rurais entrevistados foi perguntado, utilizando questões abertas, qual o principal motivo que os levou a migrarem para o estado de Roraima: 35% dos respondentes afirmaram que migraram para Roraima em busca de terra para trabalhar; 20% responderam que mudaram para Roraima por convite de familiares migrantes já instalados no estado, que vieram antes e os chamaram e em 3º lugar, com 18% das respostas, estão os que migraram para Roraima na esperança de melhorarem de vida.

Pelo exposto supra podemos afirmar que os discentes matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso são parte de um contexto socioeconômico e cultural marcado pela diversidade. Muitos discentes são filhos de migrantes, ou eles mesmos migrantes.

A CAES, Coordenação responsável pela oferta de serviços de saúde e assistência social no Campus em estudo, realiza no ato da matrícula, entrevistas e aplicação de questionários junto aos discentes e seus responsáveis, na intenção de elaborar o Perfil Familiar dos educandos, onde tais informações vão subsidiar intervenções não apenas na própria CAES, mas também pelas coordenações ligadas ao ensino.

Tais informações contribuirão, neste estudo, a estabelecer o perfil dos discentes, tratando especificamente sobre os que cursam atualmente o sétimo módulo, do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Os jovens rurais pesquisados são em sua maioria nascidos na zona rural (78%), mesmo os que migraram de outros estados. Logo, sua compreensão de mundo e expectativas de em relação ao seu futuro profissional, está perpassada pela cultura difundida neste meio.

Deste modo, os dados apresentados a seguir, delineiam alguns aspectos de suas condições de vida, vivências educacionais, compreensões que julgamos relevantes para que, nos capítulos posteriores, possamos construir um entendimento sobre suas perspectivas de

futuro, bem como, possamos perceber a inter-relação entre tais expectativas e os significados que atribuem ao trabalho e a escola.

Para tal análise, usamos os dados do Educacenso 2007 considerando que os discentes matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso no mesmo ano, estavam sendo atendidos na rede pública de ensino, cursando o ensino fundamental, no ano 2006, por conseguinte, compreendemos que tais dados nos ajudaram a compreender as experiências vivenciadas pelos discentes objeto de nosso estudo, colaborando para nosso entendimento sobre aspectos que influenciaram os significados que atribuem à escola.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP/MEC, desde o ano 2007, passou a realizar o Censo Escolar da Educação Básica por meio do sistema Educacenso, coletando e sistematizando dados, favorecendo o conhecimento da realidade da educação, onde constam, dentre outras, informações sobre os docentes que atuam nas escolas brasileiras.

É importante destacar, que o Educacenso considera como professor o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar.

Pesquisando sobre as vivências educacionais que estes discentes tiveram durante o ensino fundamental, destacamos sobre as escolas onde estudaram anteriormente. Dentre os discentes que entrevistamos 48% estudava em escolas públicas localizadas em vilas ou vicinais, os demais, estudavam nas cidades que sediam os municípios, morando lá ou não. Estas escolas, principalmente as que se encontram nas vilas ou vicinais, regra geral, tem condições estruturais físicas precárias, assim como, tem alta rotatividade de docentes, devido às dificuldades de adaptação, dentre outros problemas que colocam em risco a qualidade do ensino.

Tais impressões sobre a escola pública no interior do estado de Roraima pode ser confirmada em reportagens de jornais locais, onde a população expressa sua indignação e pede socorro, como é o caso da reportagem divulgada no conceituado jornal local Folha de Boa Vista, tanto na sua versão impressa, quanto na digital, em março de 2010.

Assim como as escolas estaduais da capital, discentes das instituições de ensino da rede pública do interior do Estado também passam pelo problema de falta de carteiras escolares. (...) O técnico agropecuário Francisco das Chagas relatou que na escola estadual Presidente Castelo Branco, localizada na sede do município de Caracarái, cerca de 20 discentes, inclusive sua filha, estão tendo que assistir aula sentados no chão. (...) Além da falta de carteira para os discentes de ensino fundamental e médio, o pai da aluna reclama que nas salas de aula não têm refrigeração. A maioria dos ventiladores instalados está com defeito, e nem todos funcionam.

(05 Mar 2010. "Estudantes do interior sentam no chão por falta de carteiras", Jornal Folha de Boa Vista, Disponível em <http://www.folhabv.com.br/fbv/noticia.php?id=81397>, Acesso em 08 Mar 2010.)

Na mesma reportagem, um pai entrevistado desabafa desolado:

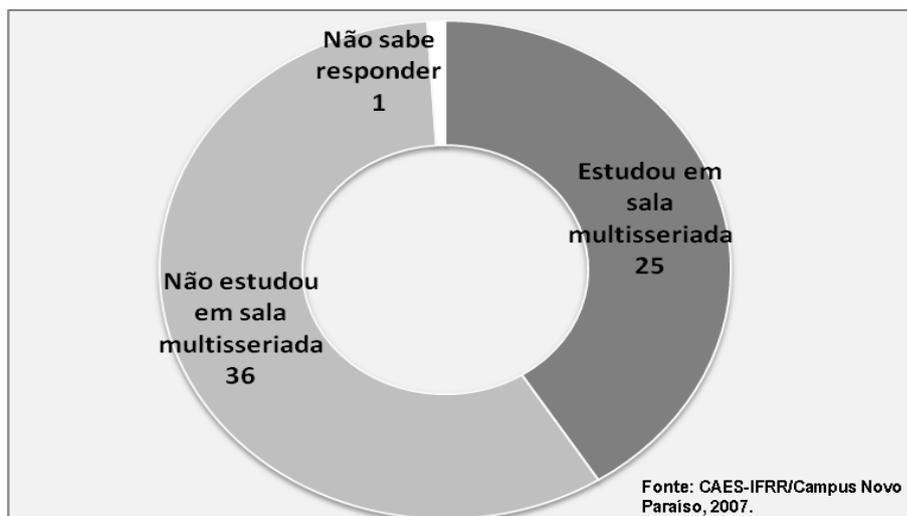
"Além de não ter carteira para os discentes, as salas estão superlotadas. Tem sala que tem uns 45 discentes, é um absurdo. Prejudica os estudantes e os próprios professores. E eles ainda colocam professores para dar todo tipo de aula, sem que eles sejam especializados na área. Isto é preocupante e humilhante."

As informações constantes no Perfil Familiar dos discentes elaborado pela CAES corroboram com o relato acima, pois, quando foram levantadas as características das escolas de onde estes discentes são egressos, observamos que um considerável percentual haver estudado em salas multisseriadas.

A carência de docentes, sobretudo licenciados nas disciplinas consideradas críticas (área de matemática, ciências da natureza e suas tecnologias) se constitui num fator complicador para as escolas rurais, pois justamente por haver escassez destes profissionais, dificilmente eles se submetem às precárias condições de vida e de trabalho, inevitáveis especialmente nas vicinais, fixando-se na capital, Boa Vista.

Junte-se a isso, a formação dos professores em Roraima que atuam no ensino fundamental, na maioria das áreas, não apresentam licenciatura, e são nas escolas rurais, em especial naquelas localizadas nas vilas e vicinais, que se concentram estes professores, muitas vezes, além de trabalharem como com salas multisseriadas, ainda ministram disciplinas diversas.

Gráfico 4 - Quantitativo de discentes que já estudaram ou não em salas multisseriadas, durante o ensino fundamental.



Sobre a quantidade de disciplinas em que os professores lecionam, os dados do Educacenso confirmam a denúncia do pai citada anteriormente, mostrando também que tal realidade não é exclusividade do estado de Roraima, pois ocorre em todo o país. De acordo com tais dados, 46% dos docentes que atuam na educação básica ministram cinco disciplinas ou mais. Cabe destacar, que os dados apresentados a seguir no gráfico 5, indicam a ausência ou um quantitativo inexpressivo de professores não licenciados atuando em Roraima nas áreas de física, artes e educação física.

O mesmo levantamento nos mostra que o percentual de professores que ministram até cinco disciplinas, nas séries finais do ensino fundamental é uma realidade em nosso país.

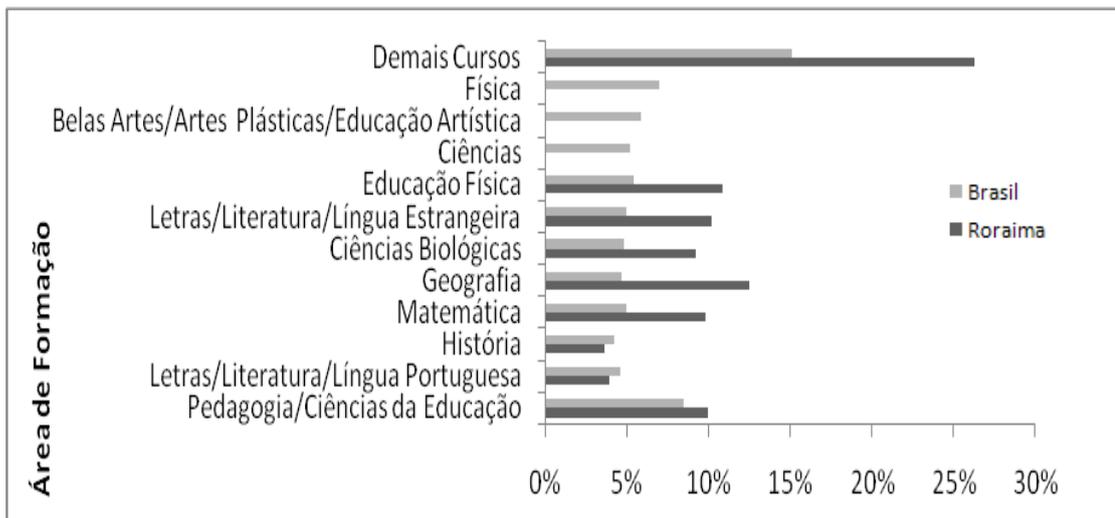
Comparando proporcionalmente, as situações entre os dados referentes ao Brasil como um todo, a região norte e o estado de Roraima, percebemos que embora Roraima apresente 57% dos seus docentes ministrando apenas uma disciplina, quantitativo superior a região norte (43%) e inferior aos dados globais do Brasil (61%), possui, em 2007, 15% dos seus professores lecionando cinco disciplinas diversas, quantitativo maior que o percentual nacional (11%), e bem menor que os dados da região norte como um todo, que apresenta praticamente um quarto dos seus docentes com até cinco disciplinas.

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se precarizado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (BOF, 2006, p. 35)

Estes dados nos auxiliam a compreender a trajetória educacional dos discentes do IFRR/Campus Novo Paraíso.

Algumas fotos de escolas localizadas em Roraima ilustram esta realidade, no que tange às condições físicas.

Gráfico 5 - Comparativo de proporção de professores não licenciados, Brasil-Roraima, 2007.



Fonte: MEC/INEP/Educacenso-2007.

Algumas fotos de escolas localizadas em Roraima ilustram esta realidade, no que tange às condições físicas.



Figura 9 - Aula desenvolvida no laboratório de informática do IFRR/Campus Novo Paraíso, 2008

Tabela 6 - Quantitativo de professores que atuam no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, por quantidade de disciplinas que lecionam, segundo dados nacionais, da região norte e seus estados.

Unidade da Federação	Professores nos Anos Finais					
	Total	Quantidade de disciplinas				
		Disciplina 1	Disciplina 2	Disciplina 3	Disciplina 4	Disciplina 5
Brasil	736.502	447.379	150.645	43.135	14.895	80.448
Norte	66.913	28.968	14.520	5.407	2.069	15.949
Rondônia	6.378	3.027	1.670	680	208	793
Acre	4.050	1.667	507	165	48	1.663
Amazonas	15.269	6.147	3.522	1.214	378	4.008
Roraima	2.291	1.311	461	134	38	347
Pará	28.272	12.085	5.682	2.089	953	7.463
Amapá	2.746	2.158	261	26	3	298
Tocantins	7.907	2.573	2.417	1.099	441	1.377

Fonte: MEC/INEP/Educacenso, 2007.

Considerando as circunstâncias evidenciadas até então, fica evidente a responsabilidade social do IFRR frente às imensas expectativas gerada nestas comunidades, não apenas devido a sua reputação no estado, desde Escola Técnica Federal, passando por Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET, até a atualidade como Instituto Federal, mas também, pela sua estrutura física diferenciada e atuação voltada à formação para o trabalho.



Figura 10 e 11 - Fachada e sala de aula de escola pública de ensino fundamental. Roraima, 2008.

Tal responsabilidade encontra-se estabelecida na própria legislação que regulamenta os Institutos Federais, posto que, a Lei 11.892/2008, que dá origem ao IFRR, como instituição de ensino superior, tendo como proposta, articular e integrar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, bem como, promover uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Ainda sobre o Perfil Familiar dos discentes, no ato da matrícula é perguntado aos mesmos, o que almejam alcançar estudando no Campus Novo Paraíso, levando em consideração que vencerão longas e cansativas distâncias diariamente, posto que estudassem anteriormente próximo de suas residências.

Ao se fazer tal questionamento, partiu-se do pressuposto de que algo representa um atrativo para este aluno, o suficiente para motivá-lo a vencer estas barreiras e desejar frequentar o referido Campus. Como podemos observar no gráfico 6, há algumas situações apresentadas pelos discentes, como sendo sua maior expectativa em relação a estudar nesta

escola. Observa-se que duas expectativas se destacam praticamente empatadas, quase um terço deles esperam aprender mais nesta escola e outra terça parte, visa conseguir emprego.

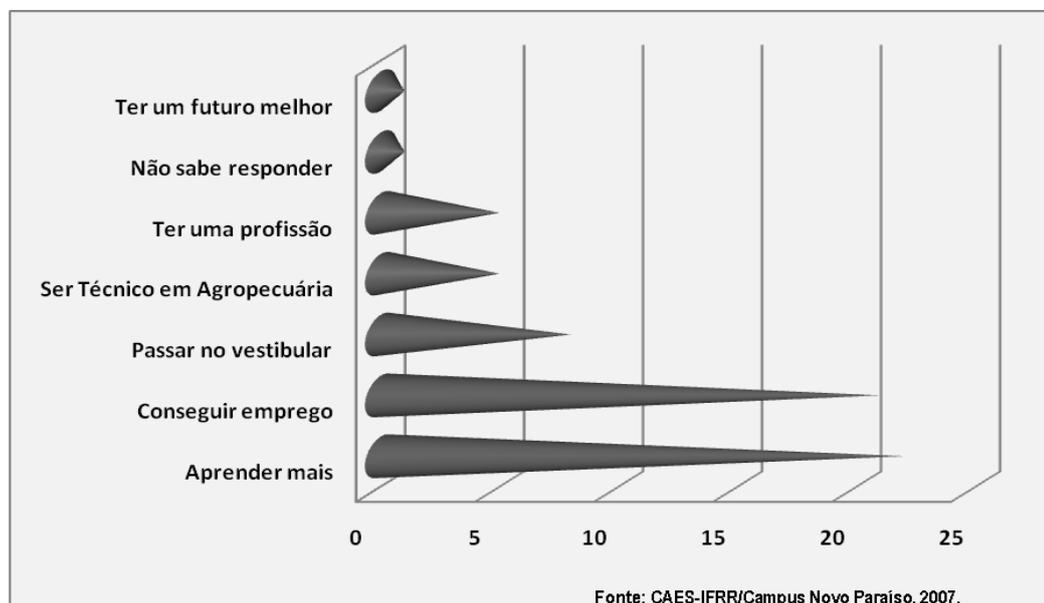
Interpretamos que quando se referem a aprender mais, estejam estabelecendo um comparativo com suas escolas de origem, as quais, como vimos até então, regra geral, são muito precárias sob vários aspectos, aspectos estes que certamente acabam por impactar negativamente no ensino e na aprendizagem.

Sobre esperarem conseguir emprego em decorrência de sua passagem pela escola, consideramos como uma expectativa já esperada, visto que, trata-se de uma escola voltada à educação profissional, e os discentes estão se matriculando em um curso técnico. Sobretudo, devido ao fato de que tal expectativa também está presente nos discentes que estudam no IFRR/Campus Boa Vista, que atua junto aos discentes da área urbana, com cursos voltados para serviços e indústria.

As expectativas dos discentes reveladas no gráfico 6, demonstram que estes já se preocupam com as questões relativas ao trabalho no futuro, posto que, as respostas apresentadas foram resultado de questões abertas, portanto, absolutamente espontâneas, e mais, que mais de 60% das suas expectativas estão relacionadas ao trabalho.

Ainda se tratando sobre expectativas dos discentes em relação ao trabalho, segundo a declaração dos mesmos, quase 60% pretende trabalhar na área da agricultura futuramente. Embora os que admitem não terem tal intenção, represente quase um quinto do total de discentes entrevistados, havendo ainda, praticamente 20% dos discentes que não souberam responder naquele momento, por se encontrarem em dúvida.

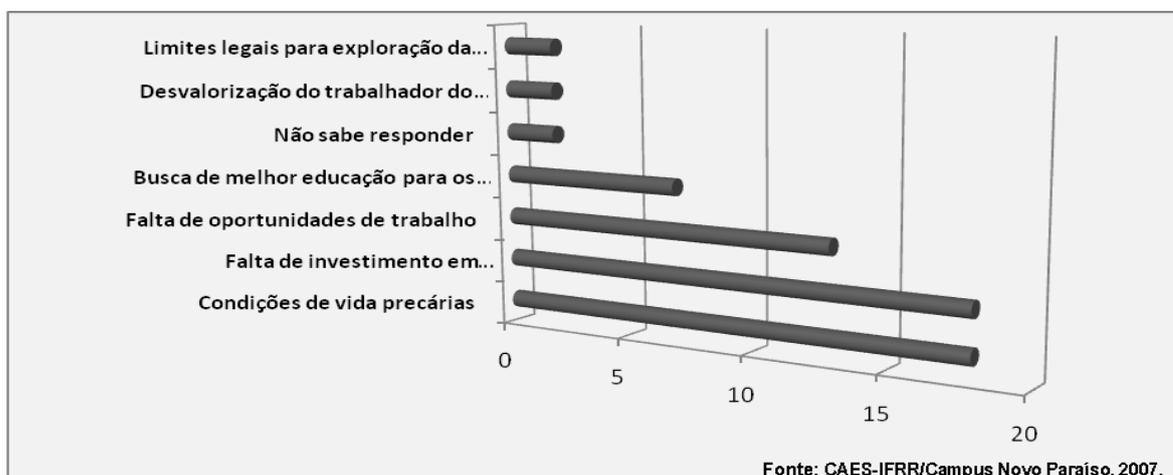
Gráfico 6- Conforme as expectativas apresentadas pelos discentes em relação ao IFRR/Campus Novo Paraíso, no ato da matrícula.



Embora os discentes estivessem se matriculando no curso Técnico em Agropecuária, conforme os dados coletados no questionário de matrículas, 43% destes disseram não ter interesse em atuar na agricultura ou não souberam responder, poderiam estar cogitando a possibilidade de atuar em zonas urbanas, apesar dos espaços dedicados a esta área profissional sejam bastante restritos nestas zonas, em Roraima. Todavia, presumimos que suas declarações possam estar relacionadas às suas respostas na questão posterior, onde se buscou descobrir a opinião destes discentes sobre as causas do êxodo rural em Roraima.

Como vemos nos dados apresentados no gráfico 7, mais da metade das opiniões giram em torno das condições de vida no campo, seguida pelas restritas oportunidades de trabalho e de educação.

Gráfico 7 - Opinião dos discentes sobre os motivos do êxodo rural em Roraima.



Na percepção dos discentes, denunciam ainda ocorrência da desvalorização do trabalhador do campo e apontam as limitações legais para a exploração da terra como motivações para o êxodo rural observado em Roraima.

Tais fatores, associados, são potenciais motivações para sair do campo, com o agravante de ausência de fatos que indiquem mudanças neste quadro. Desta forma, consideramos legítima a busca destas populações em viver de forma mais digna e confortável, mesmo que para isso, tenham que continuar migrando.

Os dados organizados pelo Programa Territórios da Cidadania¹⁶, sobre o Perfil Socioeconômico do Território Sul de Roraima, apresenta, que a taxa de urbanização registrada nesta região do estado é da ordem de 49,2 %.

Podemos relacionar estas informações às opiniões apresentadas pelos discentes sobre os motivos do êxodo rural, quando observamos que quase metade da população reside nas sedes dos municípios, portanto zonas urbanas destes, e que se constata facilmente que as condições de vida são realmente precárias, onde destas condições destacamos a trafegabilidade nas vicinais.

Em reportagem divulgada recentemente, o Jornal Roraima Hoje, em sua versão digital, denuncia sobre as vicinais do sul do estado:

As estradas vicinais da região sul de Roraima estão intrafegáveis, com pontes quebradas e a previsão é de que tudo pode piorar até a chegada do próximo inverno. (...) Em Caroebe, São João da Baliza, São Luiz do Anauá e Rorainópolis até mesmo as vicinais bem povoadas estão quase intrafegáveis com a previsão de que se nada for feito antes do inverno (previsão é abril de 2010) os produtores e demais moradores daquela região enfrentarão um verdadeiro colapso. A reportagem do RORAIMA HOJE esteve na região e fez um levantamento das situações mais graves, sendo que em todas as vicinais visitadas, com raras exceções, a previsão é de catástrofe até o inverno, uma vez que o Governo do Estado não tem sinalizado com um programa de recuperação. (RAMOS, Wirismar (07 Out. 2010), "SUL DO ESTADO – Situação de vicinais é caótica" Jornal Roraima Hoje,

¹⁶ Dados do Programa Territórios da Cidadania, calculados considerando a malha digital municipal situação em 1997 (IBGE, 1997); Censo Demográfico (IBGE, 2000)

Mediante as informações elencadas, podemos delinear alguns aspectos sobre as condições em que vivem os discentes matriculados no Campus Novo Paraíso, para podermos compreender melhor suas expectativas em relação ao futuro profissional.

No que se refere à renda, o instrumento aplicado pela CAES, não apresenta nenhuma questão específica sobre o tema, contudo, questiona sobre os pais ou responsáveis encontram-se ou não trabalhando, e caso estejam, se esta atividade produtiva se dá na área de agropecuária ou não. Conforme os dados apresentados, quase 95 dos discentes têm seus pais ou responsáveis desenvolvendo alguma atividade rentável, sendo dentre estes, 68% são na área de agropecuária.

Apesar disso, 70% das famílias recebem auxílio financeiro de programas sociais, sinalizando, portanto, que sua renda é baixa, considerando que este é regra geral, um dos principais critérios para receber tais benefícios.

O site oficial da prefeitura de Caracarái¹⁷, município onde se localiza o Campus Amajari, apresenta alguns indicadores sobre a evolução da renda *per capita* do município em relação ao estado de Roraima, e ainda, em relação ao Brasil. Considerando estes dados, no ano 2000 enquanto a renda *per capita* brasileira era de R\$ 297,23 a renda estadual era de R\$ 232,49, e a de Caracarái era apenas de R\$ 159,41.

Os dados referentes ao Município de Caracarái, embora seja apenas um dos municípios abrangidos pelo IFRR/Campus Novo Paraíso, mas representam uma parcela representativa sobre a realidade local, haja vista que se trata do município mais antigo do Estado, tendo sido criado no ano de 1955, por força da Lei Nº 2.495/BR.

O Ministério do Desenvolvimento Social/MDS tem famílias cadastradas no Programa Federal Bolsa Família, estimadas como sendo pobres conforme os critérios do referido programa, os quantitativos listados na tabela 6, em municípios do estado de Roraima.

Tabela 7- Estimativa de quantitativo de famílias pobres e cadastradas no Programa Bolsa Família por município, na região sul do estado de Roraima. MDS, 2007.

Municípios	Renda familiar até 120,00	Renda familiar até ½ SM
Caracarái	1.982	2.537
Caroebe	1.163	1.489
Rorainópolis	2.507(3º do estado)	3.209 (2º do estado)
S. J. Baliza	976	992
São Luiz	863	1.105

As condições que constituem o perfil socioeconômico e educacional dos discentes do IFRR/Campus Novo Paraíso até então apresentadas, acreditamos que influenciaram na construção da sua visão de mundo, repercutindo em seus valores, atitudes e escolhas. Desta forma, julgamos relevante apresentar ainda algumas considerações, a respeito de uma sondagem de valores e atitudes, constante no Perfil Familiar elaborado pela CAES.

A mencionada sondagem foi realizada utilizando uma listagem de frases, estando estas pautadas em conceitos que a equipe da CAES julgou como pertinentes para conhecer melhor

¹⁷ Informação disponível em

<http://www.caracarai.rr.gov.br/portal1/municipio/evolucao.asp?iIdMun=100114006&sTipo=renda>. Acesso em 11/03/2010.

a opinião dos discentes, onde os jovens, ao lerem as frases deveriam assinalar ao lado destas se concordavam ou não com as mesmas, e deixá-las em branco em caso de dúvidas. Interessante enfatizar, que os jovens não deixaram frase alguma sem apontar sua opinião, fato que foi considerado pela equipe da escola, como sucesso na elaboração das frases, pois o nível de significância das mesmas resultou na participação efetiva dos jovens.

Dentre as frases expostas para os jovens, destacamos as que consideramos como pertinentes ao nosso estudo.

Relacionadas aos temas educação, trabalho e viver na zona rural, foram apresentadas as frases que seguem e a opinião dos jovens:

Do total de discentes entrevistados, 63% concordam com a frase que afirma que “Os jovens precisam de estudo para ter oportunidade de trabalho na cidade e se livrar do trabalho pesado no campo.” Esta visão é confirmada quando 93% dos discentes discordaram da frase cujo enunciado declara que “Hoje em dia, os jovens querem é viver no campo de qualquer jeito.”. Reafirmam sua posição novamente, quando 64% concordam que “Quanto mais o homem do campo estuda, mais ele quer ir morar na cidade.”

Tais percepções em relação ao ambiente rural evidenciam uma diferenciação presente no imaginário dos jovens, onde o campo é concebido como espaço de convivência inferior ao urbano, sob aspectos que a sondagem não se deteve em investigar, posto que, objetivava sondar como o jovem se percebia no seu ambiente.

Teremos a oportunidade de retomar tais discussões nos capítulos a seguir, em especial no que tratamos a respeito da educação do campo.

Entretanto, é importante destacar, que na mesma sondagem de atitudes e valores, 81% dos jovens discordam da afirmação de que “Eu acho que a maioria dos jovens que estudam no campo, não vai conseguir passar no vestibular da UFRR”. Interpretamos com tal posicionamento que, apesar da percepção inferiorizada que demonstram do meio rural em relação ao urbano, acreditam em sua capacidade de superar tais limitações e concorrer com os demais jovens que prestaram vestibular na Universidade Federal de Roraima.

Sobre a caracterização socioeconômica familiar delineada, sobre os jovens rurais pesquisados, identificamos a partir das respostas aos questionários aplicados que 41% vivem com pai, mãe e irmãos, 39% moram apenas com a mãe e irmãos, 8% moram com parentes de segundo ou terceiro graus, 6% moram apenas com irmãos e o mesmo percentual, diz morar apenas com o pai e irmãos.

Percebemos que embora a maioria das famílias dos jovens pesquisados contemple o arranjo com a presença do pai e da mãe, a diferença entre a configuração familiar centrada na presença apenas da mãe é mínima, fato que sabemos não ser caso isolado de Roraima, mas trata-se de fenômeno generalizado.

Quando inquirimos sobre a situação atual em que se encontram o pai e a mãe, no que se refere à atuação profissional, foi-nos revelado que, 71% das mães estavam trabalhando no momento da realização da pesquisa, contra 58% dos pais empregados, sendo que 31% dos pais são aposentados/pensionistas, ao passo que apenas 11% das mães estão nesta condição. No que se refere ao desemprego, 18% das mães estão em busca de emprego e 11% dos pais também.

Estes dados nos revelam que em 80% dos entrevistados há a presença da mãe, percebemos que esta tem conseguido inserir-se e adequar-se às ocupações profissionais disponíveis na localidade, contudo, não foi objeto desta investigação especificar os tipos de ocupação.

Estes dados representam parte do pano de fundo da temática da pesquisa aqui apresentada, pois, partindo da teoria da reprodução que referencia nossas análises, sabemos que o processo de socialização realizado inicialmente na instituição social que é a família, repercutirá posteriormente.

Fortalecendo nossa argumentação, Paula (2004) nos explica que os sujeitos, a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar, sendo estes correspondentes a uma posição específica na estrutura social, incorporaram um conjunto de hábitos, que passam a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes.

Utilizando o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP, identificamos as classes econômicas às quais, aproximadamente se encontram as famílias dos jovens pesquisados. Conforme os dados analisados, as famílias estão dispostas em:

Distribuição das famílias dos jovens rurais pesquisados, segundo as classes econômicas.

Classes Econômicas	% de famílias
B	13
C1	24
C2	29
D	33
E	1

Destacamos que conforme a Técnica utilizada os dados de referência nacionais, apresentam certa coerência em relação aos dados coletados, conforme podemos observar na tabela disponibilizada pela ABEP: Cortes do Critério Brasil, sem, contudo, haver a ocorrência de nenhum discente pesquisado cuja família se enquadre nas classes econômicas A1 e A2.

Classes Econômicas	Total Brasil %
A1	0,9
A2	4,1
B1	8,9
B2	15,7
C1	20,7
C2	21,8
D	25,4
E	2,6

No que se refere à raça, 68% dos jovens pesquisados se identificou como pardo, 18% como brancos e os restantes 14% como negros. Não houve jovens que se identificassem como indígena, fato confirmado nos formulários de matrículas do Campus e compreensível devido à localização distante de Comunidades Indígenas.

Os dados coletados a partir da aplicação dos questionários no que se refere ao sexo e a localização onde mora o jovem, apenas confirmaram os dados da entrevista de matrícula, mantendo-se inalterados.

Com as informações apresentadas, descrevemos o perfil dos jovens atendidos no IFRR/Campus Novo Paraíso, na intenção de favorecer a compreensão sobre suas perspectivas de futuro profissional, tratadas nesta pesquisa.

3.4 Escola, Trabalho e Futuro – significados atribuídos pelos jovens rurais.

A juventude tem sido constante objeto de estudos científicos. Concebida cada vez mais como uma realidade múltipla, sua concepção enquanto construção cultural, social e histórica se impõe para compreendermos os diversos mecanismos de manifestação na sociedade.

As Ciências Sociais tem se dedicado ao tema juventude de forma recorrente, contudo não há um consenso quanto a um conceito específico que abranja as inúmeras variações e facetas do tema.

Os estudos desenvolvidos sobre juventude são oriundos de diversas áreas do conhecimento, uma vez que são abordadas questões do campo social, cultural, econômico, educacional, etc. No caso específico do Brasil, há variadas problemáticas que motivam os estudos realizados, como por exemplo, a evasão escolar, a violência, a gravidez precoce, o desemprego, as drogas, dentre outros que identificamos com facilidade nas produções científicas.

A idéia de juventude está firmada em representações sociais que se referem a um período de transição onde os jovens, independente de nos referirmos a indivíduos oriundos do meio rural ou urbano, se encontram em um período do desenvolvimento humano onde se definem, de forma mais incisiva a identidade, os valores, os padrões de comportamento e estilo de vida. Também é comum nesta fase, o surgimento de dúvidas e interrogações, a busca de auto-afirmação e de conhecer o novo, a ansiedade de desfrutar da liberdade dos adultos, o afastamento da família e o estreitamento dos laços com os grupos de jovens que freqüenta.

Por conta destas características, geralmente, os jovens ficam mais vulneráveis a se envolverem em situações que possam colocar em risco a vida presente e futura (AYRES, 1996). Para atingir uma maturidade saudável, construindo sua autonomia, o jovem precisa de espaços apropriados para desenvolver sua auto-estima, sua identidade e seu projeto de vida (COSTA, 2001).

Apesar de alguns autores considerarem que o termo jovem tem sido rotulado de maneira marginal, há sobre os temas jovem, jovens ou juventude, uma ampla produção científica, facilmente identificada em bibliotecas ou sites de divulgação do meio, sendo que, em sua maioria referem-se ao espaço urbano. Podemos encontrar autores dedicados a sociologia da juventude, cujas produções remontam ao início do século XX, contudo foi no período compreendido entre as décadas de 60 a 80 que se deu o auge quantitativo de estudos neste campo onde destacamos Bourdieu (1983); Peralva e Sposito (1997); Foracchi (1972); Novaes (1996), dentre outros. Todavia, a maioria desses estudos se refere ao espaço urbano e consequentemente a jovens urbanos.

Os diferenciados recortes conceituais que tratam da juventude localizada no campo são perpassados por preconceitos e interesses de classes. Tais percepções, conforme Frigotto e Ciavatta (2003) repercutem no tipo de escola e de formação profissional disponibilizada a estes sujeitos, posto que, no âmbito educacional, os discursos proferidos em nome do desenvolvimento, da empregabilidade, da educação “para o campo”, mascara os motivos da desigualdade entre os indivíduos, ocultando os processos históricos de dominação e relações de poder assimétricas.

Todavia, as problemáticas que cercam os jovens rurais vêm se impondo aos pesquisadores conforme Carneiro (1988), pois estes são afetados pelas transformações que vem se instalando no campo, em especial devido aos processos econômicos que provocaram a desestabilização da agricultura familiar.

Conforme nos esclarece Sposito (2003, p.10) faz-se necessário que compreendamos que é inerente a juventude, enquanto categoria sociológica, uma tensão não resolvida, onde “ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais, e modos de inserção na estrutura social.”

Ferreira e Alves (2009) estudando sobre juventudes rurais e agricultura familiar corroboram com Sposito, destacando aspectos que necessitariam ser contextualizados para poder caracterizar adequadamente os jovens.

Não se pode traçar um perfil único da juventude rural, seja pelos diferentes contextos socioeconômicos e culturais em que esta vive, seja pela escolha dos critérios que possam delimitá-la. Esquemáticamente, a identificação do *ser jovem* passa pelos seguintes marcadores: faixa etária, período de transição para a vida adulta, aceitação/contraposição a valores e práticas sociais tradicionais, especificidades na interação social e absorção de novos comportamentos. (BRASIL: 2009, p. 246)

Assim, considerando a literatura consultada, concluímos que dificilmente conseguiríamos estabelecer um conceito de juventude que pudesse abranger a diversidade de situações, podendo categorizar todos os atores sociais considerados jovens. A partir desta conclusão, adotamos um recorte operativo que considera neste amplo espectro de juventude os adolescentes entre 15 e 19 anos de idade e os jovens compreendidos entre os 20 e 24 anos de idade, tomando por referência tanto a definição adotada por Sposito (2003) em sua pesquisa os jovens no Brasil e suas demandas, bem como, a referência a delimitação de juventude da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), especificamente na sua divisão por faixa etária dos grupos jovem adolescente e jovem-jovem.

Um fato histórico emblemático e recente ilustra a busca por este conceito de juventude, quando no dia 07 de julho de 2010 o Senado aprovou a Proposta de Emenda à Constituição 42/09, a “PEC da Juventude”, onde se propõe a inclusão do termo juventude na Constituição Federal Brasileira. Sob pressão do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) a PEC da Juventude foi aprovada com 56 votos em primeiro turno, sendo posteriormente aprovada por unanimidade a proposta que altera a denominação do capítulo VII do Título VII da Constituição, para tratar dos interesses da juventude brasileira.

No site O Observador.com, o Presidente do Conjuve, Danilo Moreira comemora a conquista esclarecendo:

A PEC dá segurança jurídica ao tema, permitindo o avanço das políticas juvenis, além de indicar a necessidade de um Plano Nacional de Juventude, estabelecendo metas a serem cumpridas pela União, em parceria com estados e municípios e organizações juvenis nos próximos dez anos. (08/07/2010.”Foi aprovada a PEC da Juventude, tão histórica quanto o voto aos 16.” Site O Observador.com. Disponível em <[HTTP://www.oobservador.com/nacional/foi-aprovada-pec-da-juventude-tao-historica-quanto-o-voto-aos-16.html](http://www.oobservador.com/nacional/foi-aprovada-pec-da-juventude-tao-historica-quanto-o-voto-aos-16.html)>. Acesso em 12 de Mar de 2010.

Como jovem rural, consideramos para esta pesquisa, os jovens no recorte etário citado, que residem em municípios do interior do estado, seja sua residência localizada nas sedes dos municípios, em vilas ou vicinais, sendo eles e/ou suas famílias envolvidas diretamente ou não com a produção agropecuária.

Para edificarmos tal recorte, nos apoiamos nas discussões de alguns autores que abordam a dicotomia rural-urbano como, por exemplo, Kolling (1999); Carneiro (1998); Caldart (2002); Arroyo (1999); Caiado e Santos (2003); Graziano (1999) e Rocha (2008) dentre outros.

O meio rural, atualmente, apresenta uma pluralidade de características que apontam a multi-direcionalidade do processo de relação ao urbano (Graziano, 1999), onde, dentre outros fatores podemos evidenciar, que o rural já não é indistinguível do agrícola, ao mesmo tempo em que, conforme Rocha (2008) “a chamada terceira revolução agrícola implica que o agrícola não seja exclusivamente a produção primária.”

Desta forma, consideramos para esta pesquisa, o meio rural enquanto entidade socioeconômica distinta do meio urbano, onde conforme o conceito de rural trabalhado por Caiado e Santos (2003), e ratificado nas reflexões de Rocha (2008), essa distinção não tem caráter comparativo valorativo, mas sim considerado a interdependência existente, e ainda, que o espaço geográfico rural apresenta quatro componentes básicos: um território que é fonte de recursos naturais e matérias prima que sustentam atividades econômicas; uma população que pratica diversificadas atividades produtivas, consumidoras e que mantém relações sociais baseadas num determinado modelo cultural; conjuntos de assentamentos inter-relacionados e com relações com o urbano, mediadas pelos intercâmbios de pessoas, mercadorias e informações, e ainda, conjuntos de instituições públicas e privadas que operam a partir de determinado marco regulatório, mediando o funcionamento do sistema.

Assim sendo, percebemos que as problemáticas que circundam a temática da juventude rural se impõem, exigindo instrumentos e estudos que viabilizem seu conhecimento e atendimento adequado às suas especificidades historicamente construídas, tal nosso propósito neste trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) estabelece como finalidade da educação básica o desenvolvimento do educando, assegurando a formação indispensável ao exercício da cidadania e o fornecimento dos meios para que possa progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No Plano Nacional de Educação (2001) percebe-se que a educação, em especial a educação profissional, se apresenta como possibilidade de oportunizar o ingresso do educando no mercado de trabalho, ficando tal ideário explícito nas metas números dois e seis, relativas à educação profissional:

2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo. (...) 6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho. (MEC/SETEC; 2001:44)

Confrontando as idéias apresentadas no PNE, o texto do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio publicada pelo MEC/SETEC em 2007, defende concepções e princípios voltados para uma formação humana integral, onde o trabalho é compreendido como princípio educativo e o foco da formação técnica parece mais abrangente:

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. (...) Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e

também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (MEC/SETEC; 2007: 45)

Numa primeira apreciação, poderíamos indagar que, a conclusão do ensino médio, historicamente significa um momento de ou o sujeito começar a trabalhar ou progredir para o ensino superior. Contudo, se por um lado, os concludentes do ensino médio recebem uma formação de caráter propedêutico, sem direcionamento para qualquer profissão, dificultando, portanto, a inserção deste contingente na categoria de trabalhadores, por outro lado, não há vagas suficientes nas universidades para atendê-los, ou ainda, não tiveram uma formação suficientemente consistente para conquistar uma vaga no ensino público superior. Nesta conjuntura, diariamente é veiculada pelos meios de comunicação locais a oferta de vagas de trabalho ociosas por falta de profissionais qualificados.

Informações contidas em estudos realizados pela OIT nos auxiliam nesta problematização:

Brasileiros entre 15 e 24 anos têm mais dificuldades para encontrar vagas, mostra estudo da OIT com dados do IBGE. A taxa de desemprego entre os jovens no Brasil é 3,2 vezes superior à registrada entre adultos apontou ontem o relatório Trabalho Decente e Juventude no Brasil, organizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em parceria com o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). Por meio da análise de dados do IBGE de 2006 e atualizados em 2008, o levantamento constatou que o índice de desemprego entre brasileiros de 15 a 24 anos é de 17,8% em relação aos 22,2 milhões de jovens economicamente ativos, ou seja, ocupados ou que procuram por uma oportunidade profissional. (...) Ele ainda mostra que, embora o crescimento econômico seja uma condição necessária, não é condição suficiente. São necessárias também políticas específicas, como qualificação.¹⁸ (JORNAL DO COMÉRCIO, 2009)

Diante deste quadro, poderíamos afirmar que a educação profissional integrada ao ensino médio, representa um enfrentamento ao desemprego no país ou uma oportunidade de emancipação do cidadão? Ou ainda, a concomitância as duas possibilidades?

Conforme Ramos (2004), esta integração “é uma utopia a ser construída coletivamente”, posto que, é necessário garantir o direito de acesso a gama de conhecimentos acumulados pela humanidade, socialmente construídos, a partir de uma base unificadora que reúna e resuma o humanismo e a tecnologia. Assim, teríamos cidadãos plenos e trabalhadores competentes.

Porém, e interessante destacar que Ramos (2002), faz um exame crítico, tanto no aspecto teórico, quanto no político, do conceito de competência e da composição do que designa como ‘pedagogia das competências’, que tem suas origens no ensino técnico, na França. O cerne de sua crítica repousa sobre o questionamento sobre a finalidade de tal pedagogia, onde interroga se esta conduziria a autonomia dos sujeitos sob sua interferência ou a adaptação destes às mudanças ocorridas no trabalho e na sociedade.

De qualquer forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio têm como proposta, a adoção do mundo do trabalho e da cidadania como os contextos norteadores do currículo. Contudo, faz-se necessário compreender que princípios e que conceito de trabalho se pretende.

¹⁸ Jornal do Comércio – RS – dia 17/10/2009

Dentre os autores que se debruçam sobre esta discussão, Saviane (1989) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos que embora diferentes, encontram-se articulados:

O trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção (...) correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. (...) Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (...). Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1989, p. 1-2)

Desta forma, a proposta da integração do ensino médio à educação profissional, poderia ser enquadrada no segundo sentido, o do trabalho como princípio educativo, conforme observamos o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Todavia, dependendo da perspectiva que se tem de trabalho, também pode se modificar esta compreensão, senão vejamos que a educação profissional, historicamente sempre foi percebida como uma formação voltada para as camadas populares, onde fica flagrante a discriminação e o trato da desigualdade social como algo naturalizado.

Na verdade, tal desvalorização do trabalho técnico/manual, é fomentado pela cultura geral, conforme destaca Arruda em seu estudo sobre a reforma do ensino médio técnico:

Não é a escola, muito menos os professores, responsáveis pela formação geral, que desvalorizam o trabalho manual, mas a própria sociedade brasileira que não recompensa dignamente este tipo de trabalho, haja vista o valor do salário mínimo nacional e a distância entre a remuneração de um trabalhador manual e de um trabalhador vinculado a atividades não manuais. (ARRUDA, 2007, P. 110)

Assim, na medida em que se pode defender o ensino médio integrado a educação profissional, pode-se também, questionar se esta profissionalização presta-se a garantir acesso ao trabalho, de forma participativa e crítica como se espera que haja um cidadão pleno, ou formar mão-de-obra qualificada conforme as necessidades do mercado capitalista?

De acordo com Arruda (2007, p. 98), a reforma do ensino médio técnico, bem como, a reforma do sistema de ensino brasileiro como um todo, teve por orientação principal a formação de força de trabalho conforme as necessidades dos setores produtivos.

Bourdieu em seus estudos sobre a instituição escolar e sua função na sociedade, produziu conhecimentos que nos orientarão na análise destas questões. O referido autor, corroborando com a compreensão de Arruda citada anteriormente, clarifica o caminho a ser percorrido para a compreensão dos questionamentos acima, quando pontua que:

Reduzir as funções do sistema de ensino à sua função técnica, isto é, o conjunto de relações entre o sistema escolar e sistema econômico ao 'rendimento' da Escola medido pelas necessidades do mercado de trabalho, é interditar-se um uso rigoroso do método comparativo, condenando-se à comparação abstrata de séries estáticas despojadas da significação que os fatos mensurados possuem pela sua posição numa estrutura particular, servindo um sistema particular de funções. (BOURDIEU, 2008, P. 209)

Desta forma, os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas escolas, neste debate, delineiam os interesses de classes, de forma explícita ou não. De qualquer maneira, certamente terá em sua composição recortes de idéias marcadas pela complexidade e

contradições da sociedade capitalista. O princípio dialógico de Morin (2003) nos permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo.

A concepção de educação apresentada no PDI do IFRR posiciona-se no contexto desta problemática a partir da seguinte concepção:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo - não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas. (PDI/IFRR; 2009: 33)

Deste modo, quando falamos sobre a educação para o trabalho, nos reportamos à escola enquanto instituição formadora seja nos aspectos humano, ou tecnológico, de tal forma que os significados e sentidos que damos ao trabalho, influenciam diretamente no tipo de formação profissional que estamos realizando. Tal problemática relaciona-se ao significado cultural e político que utilizamos para perceber a própria juventude e sua relação com o trabalho.

Saviani (1986) pondera que desde as lutas sociais situadas no século XIX, observa-se a estreita relação entre educação, cidadania e trabalho, porém, a resposta dos grupos dominantes foi no sentido de separar trabalho de cidadania e atrelar o conceito de trabalho ao conceito limitado de profissão, de exercício profissional.

A partir destas ponderações, compreendendo a abrangência histórica, política e cultural das variadas concepções de trabalho que se complementam e se confrontam tanto no campo teórico, quanto mais nas práticas cotidianas, adotamos como referencial teórico para este estudo, o entendimento do trabalho enquanto princípio educativo em conformidade com Saviani (1989).

As produções acadêmicas a cerca da escola são inúmeras e em aspectos diversos. Em afinidade com nossa proposta de pesquisa adotamos algumas concepções para nortear nosso percurso, de forma que podemos citar como referência que para Sposito (1997) a permanência dos jovens na escola pode representar uma estratégia de credenciamento para o ingresso no mundo do trabalho, contudo, ao mesmo tempo, pode significar participar de um contexto onde, a partir da interação cotidiana, possam construir relacionamentos que possibilitem novas experiências e afetividades.

A escola, no contexto do campo, pode significar para os jovens rurais uma oportunidade de superação das condições em que vivem principalmente no que tange ao trabalho agrícola. Neste aspecto, escola e trabalho estão intimamente relacionados às expectativas de futuro destes jovens, posto que, conforme Carneiro (2005, p.250), “a valorização do estudo como condição para o jovem do campo conseguir um emprego está, em grande parte, associada ao abandono da atividade agrícola”.

A partir do estudo dos autores supracitados, concebemos que várias são as óticas sob as quais o trabalho e a escola são abordados, podendo estas ter caráter complementar ou conflitante, posto que, fazem parte de um contexto marcado pela complexidade e por contradições, sendo tais condições, conforme Morin (2007, p.76) o problema-chave do pensamento e da ação política do mundo contemporâneo.

Importou-nos, no presente projeto, perceber que significados são atribuídos ao trabalho, a escola e ao futuro, pelos jovens rurais matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso.

Para dar conta de nossos objetivos nos apropriaremos de conceitos construídos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004), que afirma que mesmo as escolhas mais pessoais, são frutos de um processo de socialização onde são inculcados valores e idéias que interligam interesses de classe, e posições relativas em cada campo das práticas sociais. Segundo

Bourdieu, as idéias e representações simbólicas que se encontram presentes na subjetividade dos agentes sociais tanto solidificam afinidades, compondo redes de colaboração, como podem tecer aversões consolidadas pelo preconceito.

Bourdieu (2008) nos esclarece que em seu estudo sobre o sistema de ensino, que a reprodução deste sistema, como instituição relativamente autônoma permite, por sua vez, a reprodução da cultura dominante, e esta reprodução cultural reforça, como poder simbólico, a contínua reprodução das relações de força na sociedade.

Considerarmos que sua abordagem sobre os sistemas ideológicos e seus mecanismos de reprodução social, nos auxiliará a realizar análises consistentes dos dados coletados nesta pesquisa.

A situação de classe dos sujeitos é formada por uma função combinada entre os eixos: composição do capital, que diferencia posições entre os sujeitos a partir da predominância de capital econômico e cultural, o volume de capital, que diferencia a localização no sistema ocupacional conforme o volume de capital econômico e cultural, e por fim, a conversão de capital, que diferencia posições de acordo com as trajetórias dos sujeitos, ou seja, de acordo com a mudança ou estabilidade que eles tenham experimentado ao longo do tempo no volume e composição do seu capital econômico e cultural.

Para compreendermos estas contradições nos apoiamos na concepção de pensamento complexo e Princípio Dialógico de Edgar Morin:

O princípio dialógico (...). Ele une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. (...) A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. (MORIN, 2003, p. 95-96)

É a partir dos conceitos da teoria sociológica de Bourdieu, do estudo de teóricos do campo de trabalho e educação (Ramos) e de políticas públicas (Savianni), e da noção de complexidade e do princípio dialógico de Edgar Morin, que desenvolvemos esta pesquisa sobre as perspectivas de futuro dos jovens rurais.

Para falarmos sobre a escola e o trabalho, tratando sobre os jovens rurais, julgamos relevante apresentar alguns dados do PNAD 2007 que trazem algumas especificidades que nos auxiliam na compreensão desta realidade. Por exemplo, sobre analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais, o citado documento apresenta que considerando a localização, a população rural tem quase um quarto da sua população analfabeta, ao passo que a população que reside nas áreas urbanas e regiões metropolitanas o percentual é de 4,4%.

No documento que divulga as primeiras análises do PNAD 2007, especificamente no volume 4 que trata sobre educação, juventude e raça, quando aborda a situação educacional da juventude coloca claramente a situação que segue:

Ao longo dos anos, observa-se um gradual e significativo decréscimo dos índices de analfabetismo juvenil. Trata-se hoje de um problema alojado predominantemente no segmento adulto da população e também no meio rural. (...) Quanto às diferenças entre o meio urbano e o meio rural, as mesmas se mantêm grandes. Em 2007, o nível de escolaridade dos jovens das zonas rurais era 30% inferior ao dos jovens das zonas urbanas. Além disso, 9,0% dos jovens rurais continuavam analfabetos, contra 2,0% dos jovens do meio urbano. Nota-se que a média de anos de estudo dos jovens rurais teve uma ligeira alta em relação a 2006, alcançando os 6,5 anos, mais ainda permaneceu abaixo da média nacional. (BRASIL: 2008, p. 13)

Outro documento que nos traz informações elucidativas sobre jovens rurais foi elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Evidências das desigualdades em detrimento dos jovens rurais podem ser verificadas no campo educacional: o nível de escolaridade dos jovens rurais é 26,5% inferior à média dos jovens brasileiros, pois subsiste o entendimento de que, para ser agricultor, não é necessário estudar; o analfabetismo atinge 8% dos jovens que vivem no campo, enquanto esta proporção é de 2% para os que vivem em áreas urbanas; a qualidade do ensino rural é pior do que o urbano, padecendo, quase como regra, de instalações, materiais e com equipamentos insuficientes e inadequados. (BRASIL: 2009, P. 33)

As informações elencadas confirmam a argumentação desta pesquisa sobre a necessidade de nos determos à teia de fatores que interferem na construção das perspectivas de futuro profissional dos jovens rurais, especialmente atentando sobre o processo de exclusão ao qual estão historicamente vinculados e submetidos e que, reproduzem as relações de submissão/exploração de forma a naturalizá-las.

Este viés da relação urbano-rural tem uma relevância substancial ao trabalharmos com a temática da juventude, pois afeta a visão que os jovens constroem sobre si mesmos, conforme aponta Guevara:

A análise dessa exclusão é parte de muitas definições sobre a juventude rural, que são dadas pelos conhecimentos sobre a juventude urbana. Tais conhecimentos acerca dos jovens urbanos tornaram-se um paradigma equivalente a todos os jovens. Neste sentido, havia ocultado-se a juventude rural que, na melhor das hipóteses, representa uma fase anterior à sua inserção na urbanização, sendo não vista como portadora de um projeto da sociedade em si mesma (Guevara, 2002).

Desta maneira, foi-se engendrando uma percepção perversa onde, propiciada por esta exclusão, os jovens rurais são vistos como ignorantes com baixa escolaridade, em busca de uma oportunidade para migrar ou se casar, constituindo família precocemente e presas fáceis do clientelismo e assistencialismo.

A invisibilidade social que encarcera os jovens rurais é oriunda do processo político econômico, já abordado em capítulos anteriores, que introduziu novas tecnologias demandando nossas qualificações, desta maneira, os jovens têm que buscar esta qualificação profissional, como meio de enfrentar a exclusão social.

Porém, a escola, como primeiro momento de acesso a formação que irá preparar para o trabalho, além das condições materiais insuficientes com que se apresentam no campo, tem ainda um fator complicador deveras significativo que é a formação dos docentes que atuam no campo. Além da formação inadequada, sendo no caso de Roraima, constituído por muitos docentes leigos, são majoritariamente urbanos ou treinados nos centros urbanos por professores que desconhecem as dinâmicas do campo e, na maioria das vezes, articulam situações para conseguirem ser removidos para escolas da capital.

Estas problemáticas não se restringem a região norte do país, conforme podemos atentar na passagem do trabalho de Peres, realizado na realidade rural paulista.

Os professores, treinados em centros urbanos, têm que passar algum tempo nas escolas rurais até conseguirem uma “vaga” nas escolas da cidade. Desta forma, o sistema trabalhava somente com o que hoje se chama de “trainee”, com todas as suas conseqüências. Estas incluem o fato dos professores não associarem sua realização profissional com o crescimento da escola ou com a possibilidade de participar de um processo duradouro de ajuda na formação de cidadãos destinados a uma vida rural digna. (Peres, 1998, p.2)

No caso da educação agrícola, temos ainda que acrescentar a existência da vinculação historicamente estabelecida entre o ensino e produção agrícola, onde tal concepção traz

consigo o preconceito em relação ao trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, como nos Lia Teixeira na passagem que segue.

O espaço/tempo escolar-rural, portanto, carrega a marca da teoria e prática do produtivismo tecnicista, pensamento liberal-positivista que conformou o processo pedagógico de profissionalização não só no âmbito da agricultura, mas de todos os conhecimentos, saberes e técnicas do Brasil, desde o século XIX, nas primeiras instituições educacional-científicas. (TEIXEIRA; 2008, p. 01)

Tais circunstâncias em Roraima, não são vivenciadas apenas pelos jovens que buscam as redes de ensino públicas estaduais e municipais, pois a oportunidade de acesso à escola pública gratuita que agrega a possibilidade de formação básica integrada à formação profissional, no caso o IFRR/Campus Novo Paraíso e IFRR/Campus Amajari, apesar de apresentar alto padrão quanto à formação, não tem uma configuração de equipe de profissionais com uma vivência e/ou preparo para atuar no campo.

Desta forma, muitos profissionais se sentem insatisfeitos devido às limitações a que se impõem por trabalharem longe da área urbana, como por exemplo, a ausência de telefonia celular ou fixa, as dificuldades de acesso à internet devido à ausência de banda larga nos Campi, e as distâncias longas e penosas percorridas nas estradas sempre precárias, diariamente.

Afora estes fatores, dentre outros, por mais que a instituição se desdobre em oferecer capacitações e acompanhamentos pedagógicos, mas a falta de identificação de muitos com as questões relativas aos povos do campo se impõe, como sempre se faz a realidade!

E assim, muitos buscam remoções, redistribuições ou acabam por transparecer para os discentes tal desconforto. Da parte discente, bem como da comunidade em geral, há uma expectativa declarada em relação ao impacto desta formação recebida na vida sua produtiva.

Novamente a Professora Lia Teixeira nos auxilia a discorrer sobre este ponto, com domínio do assunto e clareza:

Os professores da educação do campo, notadamente, aqueles das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e CEFET's agrícolas (rurais) se vêm diante de um território marcado por relações seculares de hegemonia influentes nas esferas macro e micro estruturais, refletindo em identidades docentes eivadas de um campo técnico-cientificista hegemônico, na visão de escola e qualificação profissional como tempo/espaço de reprodução das relações produtivistas. (Teixeira; 2008, p. 02)

Cientes desta problemática buscamos levantar os motivos que fizeram os discentes buscarem o IFRR/Campus Novo Paraíso, mesmo tendo que enfrentar o ensino integral, afastando-se, portanto durante o dia inteiro de suas casas e enfrentando as estradas diariamente.

Assim, consideramos elucidativo apresentarmos as perspectivas de futuro dos jovens rurais pesquisados, no que se refere à formação profissional que estão concluindo no IFRR/Campus Novo Paraíso, no caso, Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, posto que, a partir destas informações podemos identificar se as práticas desenvolvidas no referido campus, vem se construindo em consonância às políticas da educação do campo.

Por relacionar-se diretamente ao tema central da pesquisa e dos resultados apresentados a seguir, iniciaremos com uma breve apresentação sobre as reflexões relacionadas à educação e expectativas de futuro, tendo como pano de fundo a questão da desigualdade, que tem provocado historicamente a construção de valores igualitários e se fortalecido a partir dos movimentos populares, no caso em questão, reportamo-nos ao acesso a educação pública e de qualidade que favoreça oportunidades educacionais iguais.

No campo da Sociologia da Educação, iremos encontrar autores que abordam a capacidade da educação de promover a mobilidade social ascendente, viabilizando assim uma maior igualdade. Contudo, foi nas teorias da reprodução, onde Bourdieu, representante insigne deste campo de estudo, nos explica os mecanismos que garantem a reprodução das estruturas da relação de classes, bem como, a tendência da escola de reproduzir o capital cultural, reforçando as desigualdades, que fundamentamos nossas análises, estabelecendo um diálogo com a discussão existente em torno da urgência da educação do campo, e não de uma educação para o campo.

Nesta pesquisa comparamos as perspectivas de futuro dos jovens rurais pesquisados, no que se refere ao trabalho, à proposta de formação profissional que se encontram cursando, considerando a interpretação das categorias estabelecidas a partir das unidades de registro identificadas nas questões abertas, elaboradas a partir de frases para completar, assim como, analisamos os dados tabulados a partir das respostas escolhidas nas questões de múltiplas escolhas, onde as apresentaremos a partir de dados relativos.

As duas formas empregadas para o tratamento dos dados coletados, quando confrontadas, apresentaram-se de forma complementar, nos possibilitando o alcance dos objetivos propostos, sendo os seguintes, os resultados encontrados nesta pesquisa.

Propomos no instrumento de coleta dos dados, uma frase a ser completada pelos jovens pesquisados na seguinte formatação “Eu venho estudar nesta escola tão longe de casa por que...”, e as unidades de registro predominantes em suas respostas podem ser agrupadas nas afirmativas de busca de melhores oportunidades para o seu futuro, busca de um ensino melhor que traga mais chances de passar no vestibular, o oferecimento do curso de formação profissional e a possibilidade de conseguir trabalho.

As referidas unidades de registro constituem a categoria “motivos para estudar no IFRR/Campus Novo Paraíso”.

Houve uma unidade de registro que foi identificada citada por um quantitativo menor de jovens, porém julgamos pertinente apresentá-la. Ela se refere ao fato da família haver imposto a matrícula e permanência do discente na escola, mesmo contra sua vontade. Não dispomos de informações para analisar tal ocorrência de forma consistente, porém, podemos, ao menos, presumir que o posicionamento destas famílias certamente se baseia na convicção de estar investindo no futuro de seus filhos.

Analisando os dados referentes à atual situação ocupacional dos pais, e ainda, sobre a escolaridade do chefe da família, podemos fundamentar nossa interpretação apresentada acima, haja vista os dados a seguir:

Gráfico 8

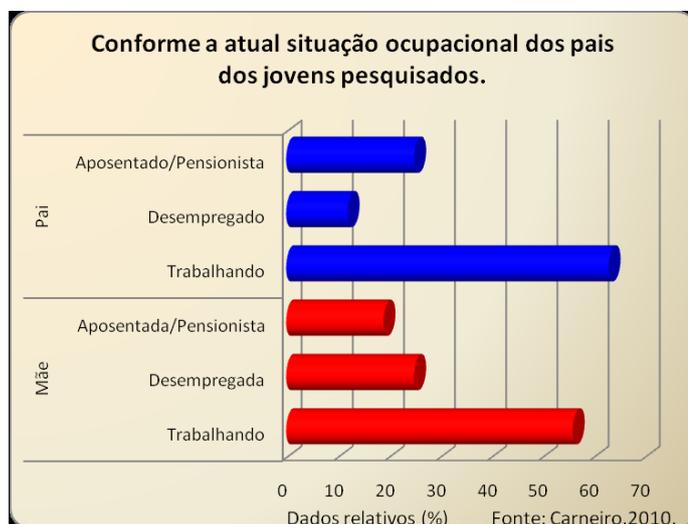
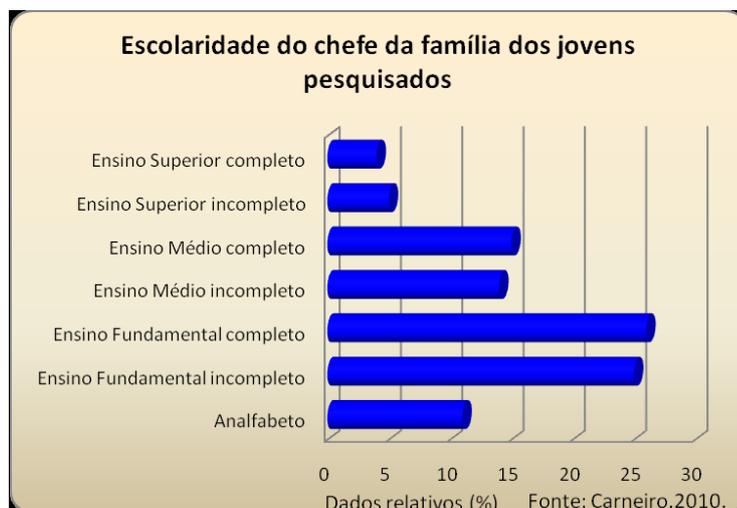


Gráfico 9



Conforme podemos observar, embora a maioria dos pais se encontre trabalhando no momento, os chefes da família possuem baixa escolaridade, concentrando-se a maioria no ensino fundamental incompleto ou completo.

Destacamos que a indicação do chefe da família foi necessário para a utilização do Critério de Classificação Econômica Brasil, já citando anteriormente, de forma que, para esta pesquisa, solicitamos que, para esta definição, os jovens considerassem a pessoa que mais contribui no sustento financeiro da família e que tem maior poder de decisão. Desta forma, a mãe foi indicada por 50% dos jovens como sendo a chefe da família, contra 42% dos pais, tendo ainda 8% que indicaram irmãos ou outros parentes como sendo o chefe da sua família.

Embora não seja objeto desta pesquisa, ressaltamos que embora ambos, pai e mãe, nos itens aposentados/pensionistas e trabalhando somam 88%, como podemos examinar no Gráfico 10, a mãe foi indicada por 50% dos jovens como sendo a chefe da família.

Assim, concluímos que, levando em conta as dificuldades que os pais enfrentaram no processo de busca a escolarização, almejam que os filhos os supere e tenham assim melhores perspectivas de vida.

Algumas frases completadas pelos discentes nos permitem observar claramente suas expectativas em relação ao seu futuro, atrelado a sua permanência à escola, neste caso específico, a referência positiva que têm do IFRR/Campus Novo Paraíso, em relação às demais escolas públicas disponíveis às suas comunidades.

Para ilustrar a categoria em questão, apresentamos algumas respostas dos discentes pesquisados, onde podemos ilustrar nossas conclusões:

“... acho que com o conhecimento daqui terei mais chances de passar no vestibular e conseguir emprego.”

“... acredito que o ensino é melhor e também porque quero ser alguém notado na sociedade.”

“... é uma das poucas opções que tenho no interior e preciso melhorar meu futuro tendo mais chances de conseguir trabalho.”

“... acredito num futuro melhor pra mim e aqui tem um bom ensino médio e saio um profissional.”

Na categoria “futuro”, a partir da interpretação das unidades de registro que a compõe, podemos afirmar que a percepção de futuro dos jovens rurais pesquisados tem como aspectos principais o otimismo e a relação educação-trabalho, onde a educação é percebida como

forma de conquistar oportunidades de atuação no mundo do trabalho, que proverão melhores condições de vida.

No mesmo instrumento, em uma questão de múltipla escolha, perguntamos qual o principal motivo do discente estar fazendo o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, e suas opções dentre as alternativas disponíveis confirmam suas respostas espontâneas, representadas na categoria futuro, pois 44% assinalaram a alternativa que apresenta como principal motivação para sua permanência no referido curso, a crença de que o ensino do Campus Novo Paraíso é melhor do que o ensino oferecido nas demais escolas que são próximas às suas casas. Logo em seguida, 26% dos pesquisados afirmaram que acreditam que terão mais chances de passar no vestibular estudando no Campus Novo Paraíso. A família decidiu pela permanência de 18% dos discentes, segundo suas respostas, e finalmente, temos apenas 12% dos discentes pesquisados que assinalaram a alternativa que aponta sua permanência no curso como uma escolha pessoal, devido à intenção de querer ser técnico em agropecuária.

Deste modo, constatamos a expectativa dos discentes pesquisados, e de suas famílias, em relação às possibilidades que a instituição pode oportunizar, para muito além da formação profissional específica, mas para suas trajetórias de vida como um todo.

Embora as condições físicas do IFRR/Campus Novo Paraíso sejam melhores que as demais escolas públicas da região, tal situação não foi citada pelos jovens, imaginamos que o fato de estarem concluindo o curso tenha exercido influência no seu foco voltado para o impacto do curso nas suas vidas, bem como, o próprio tema da pesquisa em questão.

Nesta pesquisa, identificamos também os significados que jovens rurais atribuem ao trabalho e a escola, e suas inter-relações com o significado que conferem ao futuro. Para tanto, identificamos inicialmente as unidades de registro presentes na complementação da frase, que nos conduziram a construção da categoria “trabalho”.

Assim, para os jovens entrevistados, quando questionados sobre o significado do trabalho, ficaram evidenciadas unidades de registro voltadas para o desenvolvimento, a autonomia, a independência financeira, viver melhor do que atualmente, ter um futuro melhor e adquirir bens a partir do seu próprio esforço. Esta é a composição da categoria “trabalho”.

Solicitados a completar a frase “Em minha opinião, o trabalho significa...” suas colocações representam suas aspirações e concepções, como podemos ilustrar a seguir:

“... ser independente ou autônomo.”

“... uma forma digna sobreviver a partir do seu desenvolvimento, realização e bem estar.”

“... ser alguém na vida, com dignidade, liberdade e conhecimento.”

“... uma forma de garantir renda para as necessidades cotidianas a partir de conhecimentos e responsabilidade.”

Portanto, podemos identificar que as categorias futuro e trabalho estão intimamente relacionados, pois fica claro que a partir do trabalho, esperam alcançar um futuro melhor que o presente.

A categoria „escola“ emergiu das unidades de registro identificadas nas respostas dos discentes, que representaram a percepção que eles têm desta instituição social, sendo esta categoria constituída principalmente por idéias significativas centrais: lugar onde se aprende o necessário para se desenvolver; oportunidade de conquistar um futuro melhor; oportunidade conseguir trabalho mais rápido, e por último, dar acesso à cidadania.

O peso das expectativas desses jovens confirma nossa responsabilidade como profissionais de educação, e mais que isso, como cidadãos. Minimamente, nossa empatia se traduz em solidariedade revertida em compromisso e busca pelas alternativas de cumprimento de nossa função profissional e social.

Percebemos que entre os significados que conferem a escola e ao trabalho, os jovens pesquisados estabelecem um vínculo, na verdade um condicionamento, entre a permanência na escola e as chances de trabalho, pois enxergam nos conhecimentos construídos nesta instituição a oportunidade de se integrarem e atenderem às determinações do mundo do trabalho atual, como podemos verificar em algumas falas significativas que utilizaram para completar a frase “A escola para mim significa...”:

“... meio de aprendizagem e melhoria de vida.”

“... um meio para capacitar o aluno para garantir um bom futuro.”

“... uma oportunidade para vencer as dificuldades da vida.”

“... o local preparador para o futuro que está por vir.”

Deste modo, podemos confrontar os significados contidos nas categorias escola, trabalho e futuro, identificando que suas perspectivas de futuro profissional contemplam uma percepção de interdependência entre as referidas categorias.

Estas relações inquietam pela dicotomia flagrante entre o mundo em que vivem e o que desejam viver, ou mesmo, que foram convencidos a desejar, entre suas possibilidades de assentados rurais na região amazônica, com baixo acesso à tecnologia e a muitos dos equipamentos sociais básicos, ao mesmo tempo em que se sentem submetidos às exigências de um mercado globalizado e excludente.

Tendo assimilado que a instituição social escola é o caminho para o acesso ao trabalho, e conseqüente independência e autonomia, como estes jovens rurais que estão por concluir uma formação profissional integrada ao ensino médio, ancorada na formação de competências, interpretarão possíveis insucessos como uma reprovação no vestibular ou o desemprego?

Preocupa-nos que mais uma vez busquem no espelho, e apenas nele, as causas prováveis do “desajuste”, e que concluam que não desenvolveram como deveriam a “flexibilidade” ou a sua capacidade de “adaptar-se”, não sendo, portanto, empreendedores na suas próprias vidas, e assim, são os únicos responsáveis por seus insucessos e dificuldades relacionadas ao trabalho, pois suas competências são insuficientes para dar resposta às exigências impostas, sem, contudo, considerarem como fator de intervenção, a lógica perversa do sistema capitalista.

Conforme Bourdieu (2008, p. 236), à escola é dotada de uma autoridade pedagógica institucional, e por conseqüência, seus agentes também, que dissimula a estrutura de relações sociais que fundamentam esta autoridade, e este, digamos, “disfarce”, facilita que seja legitimada e respeitada, colocando-a muitas vezes e para muitos olhos, acima de suspeitas.

Faz-se necessário, indiscutivelmente, que tragamos para o confronto, a prática exercida nas nossas instituições de formação profissional e tecnológica, os debates acadêmicos que poderão referenciar e alavancar reflexões sobre esta prática, e quem sabe, a construção de caminhos mais direcionadores para a emancipação.

A constatação desta interdependência entre os significados que os jovens pesquisados atribuem a escola, ao trabalho e ao futuro, deu-se também, a partir das suas expressões de como se imaginam no futuro.

Questionados sobre suas perspectivas de futuro, as respostas dos jovens voltaram-se basicamente para o desejo de estar trabalhando recebendo uma remuneração satisfatória que garanta sua independência, no entanto, algumas declarações isoladas, porém espontâneas, manifestaram o desejo de prosseguir nos estudos e concluir um curso universitário, conquistar o reconhecimento da família, mudar-se para trabalhar na cidade e dois jovens disseram não saber como responder a questão colocada.

Novamente destacamos algumas colocações que ilustram nossas interpretações, onde podemos observar a conjugação das três categorias escola, trabalho e futuro, a partir das respostas à complementação da frase “Quando penso no meu futuro imagino...”:

“... Ter um trabalho digno para que possa dar uma vida melhor para minha família.”

“... Uma vida com mais conforto, fruto dos meus estudos.”

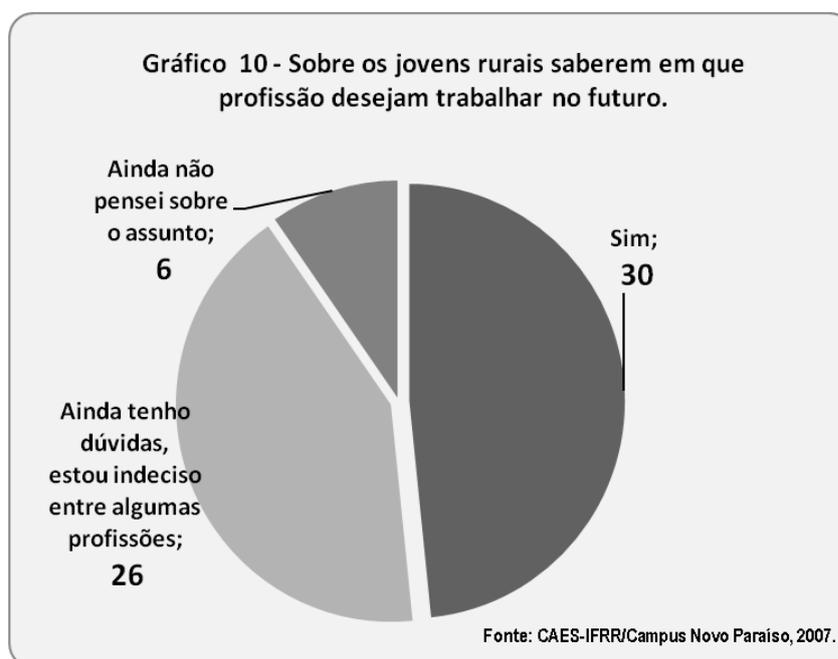
“... Muito estudo, muito trabalho e uma vida digna.”

“... cursar uma boa universidade, ter minha profissão e ganhar meu dinheiro para assim, poder garantir o futuro da minha família.”

Destacamos a presença da preocupação dos jovens em relação ao reconhecimento familiar recorremos a Carneiro (1998, p.101) que ao escrever sobre sua pesquisa realizada junto a jovens rurais no Rio Grande do Sul, verificou fato similar, como podemos observar quando a autora coloca que “o compromisso moral com a família é ainda muito forte, proporcional ao reconhecimento pela 'ajuda' familiar, o que cria uma situação de dívida jamais quitada”.

Assim, concluímos que os significados que os jovens rurais conferem à escola e ao trabalho, estão absolutamente relacionados às suas perspectivas de futuro profissional, sendo dessa forma, acreditamos que cabe a escola, especialmente aquela que oferta educação profissional, trabalhar junto a estes destinatários de tal política pública, assuntos relacionados ao planejamento de suas vidas, de seu futuro, que possivelmente acabaria por transcender ao aspecto da formação profissional, impactando em outras áreas como a saúde e a assistência social, por exemplo.

Foram realizadas ainda, perguntas aos jovens que se referiam aos seus planos para seu futuro profissional, buscando trazer alguns aspectos relacionados ao curso Técnico em Agropecuária, na intenção de identificarmos se a formação profissional que ora concluem, encontra-se contemplada nas suas perspectivas de futuro, representadas nas categorias escola, trabalho e futuro. Suas respostas são apresentadas a seguir.



Percebemos que embora praticamente metade dos jovens pesquisados diga que já escolheu sua profissão, mais da metade ainda não tomou tal decisão. Tal fato, provindo de discentes que estão concluindo um curso técnico deve ser objeto de análise, pois o investimento neste curso Técnico em Agropecuária especificamente, é significativo.

O Relatório de Gestão do IFRR, referente ao exercício 2009, traz como custo aluno anual, considerando a média dos custos de todos os cursos oferecidos pela instituição, um valor de R\$ 10.769,29.

Ao destacarmos tal indicador, em hipótese alguma temos a intenção de considerar tal investimento como um alto gasto da União, pois analisamos este aspecto como investimento. Contudo, pretendemos chamar a atenção para a situação onde o referido investimento na formação profissional, para as ações não sejam apenas eficazes e eficientes, mas que especialmente sejam efetivas devemos contemplar em nossos planejamentos estudos de demanda fundamentados no conhecimento das necessidades e interesses das comunidades atendidas, construir processos de forma de ingresso direcionados às formações ofertadas e considerando as peculiaridades locais, prever o incremento de ações voltadas para a descoberta/desenvolvimento de vocações e projetos de vida, de forma que possamos potencializar os investimentos executados, sejam financeiros ou de qualquer outra ordem.

Contudo, analisemos as próximas respostas para favorecer nossa discussão.

Nesta pesquisa, também tivemos como objetivo comparar as perspectivas de futuro profissional dos jovens rurais no que se refere ao trabalho, em relação à proposta de formação profissional que se encontram cursando.

Para alcançarmos tal objetivo, analisamos os dados coletados a partir das questões de múltiplas escolhas, tendo por parâmetro as categorias escola, trabalho e futuro construído a partir das unidades de referência emergente das respostas às frases para completar.

Para tanto, foram apresentadas aos pesquisados outras questões relativas às suas expectativas profissionais, estabelecendo uma relação com o curso que se encontram concluindo, onde suas respostas possibilitam uma análise sobre os pontos apresentados acima, especialmente no que se refere à necessidade de estudos de demanda embasados na realidade local e na formulação de formas de ingresso também adequadas a estas realidades.

Tabela 8 - Apresentação das intenções dos pesquisados sobre pretenderem trabalhar como técnicos em agropecuária e na zona rural. IFRR/Campus Novo Paraíso, 2010.

Questões	Respostas (valor relativo)			Total (%)
	Sim	Talvez	Não	
Você pretende trabalhar como técnico em agropecuária?	37	41	22	100
Você pretende trabalhar na zona rural?	35	41	24	100

Estas informações nos remetem as discussões que perpassam todo este trabalho sobre as percepções do espaço rural e suas possíveis influências negativas, nas expectativas de futuro profissional destes jovens rurais.

Todavia, reiteramos nossas observações sobre a urgência de repensarmos a forma de abordagem a estes jovens, posto que, considerando que ficaram durante quatro anos, em dois turnos, durante toda a semana, construindo uma formação profissional e ao final desta, menos de 40% pretende, com certeza, atuar na profissão conquistada, tal fato, deve ser objeto de nossa reflexão, diagnóstico e reformulações.

Quando comparamos as respostas dos discentes, ao perfil profissional de conclusão do curso que estão concluindo, algumas inquietações nos tomam de assalto.

Para realizarmos esta análise, apresentamos o referido perfil, constante do plano de curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio:

O Técnico em Agropecuária é o profissional competente para atuar junto às empresas públicas e privadas do setor rural, em atividades de gestão, planejamento, produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial. Sua formação estará pautada para atender de forma sistemática às necessidades de organização e produção no

segmento da agricultura familiar e/ou da pecuária e do desenvolvimento sustentável regional, 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 à conservação ambiental. (Plano de Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio/IFRR/2007, p. 16)

Porém, precisamos de mais alguns elementos para nos auxiliar nesta análise, assim, questionamos os discentes sobre suas impressões acerca das atividades práticas da área técnica, na intenção de verificar identificações entre a formação profissional cursada e suas expectativas, chegando aos resultados que seguem:

Tabela 9 – Receptividade e opinião dos discentes sobre as aulas práticas da área técnica realizadas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio que estão concluindo. IFRR/Campus Novo Paraíso, 2010.

Questões	Opções (valor relativo)		Total
	Sim	Não	
Você passou a gostar ainda mais do curso, a partir do momento em que teve mais aulas práticas da área técnica?	59	41	100
Você gosta de participar de todas as aulas práticas da área técnica?	58	42	100
Você tem melhor desempenho nas aulas práticas da área técnica, do que nas aulas teóricas?	56	44	100
Você acha que a quantidade de aulas práticas da área técnica, é suficiente para aprender?	28	72	100
Você acredita que as aulas práticas da área técnica que já fez na escola, o (a) preparam para o trabalho?	26	74	100
Por causa das aulas práticas da área técnica, sente-se preparado (a) para trabalhar como técnico em agropecuária?	75	25	100

Podemos observar com clareza que embora quase 60% dos discentes gostem e declarem ter bom aproveitamento nas aulas práticas realizadas nos componentes curriculares da área técnica, praticamente 75% destes, consideram que a quantidade destas aulas não foi suficiente para prepará-los para atuarem como técnicos em agropecuária, e podemos constatar a coerência entre suas respostas em ambas as questões relacionadas a este fato, pois a variação percentual é muito baixa, o que nos mostra que tal situação deve ser considerada, posto que, aflige a grande maioria do corpo discente.

Considerando o perfil de formação profissional apresentado, e ainda, relacionando com os dados elencados na Tabela 8, analisamos que há grande possibilidade de mais de 60% dos discentes pesquisados afirmarem que não pretendem atuar como técnico em agropecuária ou estarem em dúvida sobre esta questão, devido à insegurança advinda da quantidade e qualidade das atividades práticas desenvolvidas durante o curso haver sido insuficientes. Evidentemente, que esta análise considera este fator como uma das prováveis causas internas, não desconsiderando a existência também de possíveis causas externas vinculadas a questão.

Um dado a ser acrescentado ao quadro de análise refere-se ao pouco contato que os discentes já estabeleceram com o mundo do trabalho, pois 72% dos pesquisados afirmaram que não se encontravam trabalhando, no momento em que responderam a pesquisa. Dentre os 28% que afirmaram que estavam trabalhando, mesmo que eventualmente, 51% destes apontaram que o trabalho era na área de produção agropecuária ou florestal.

Contudo, devemos levar em conta que como o conceito de trabalho não foi aferido, e como muitos alunos são de famílias que tem lotes em assentamentos rurais, onde, regra geral,

toda a família é envolvida no processo produtivo, há possibilidade de apenas terem considerado como trabalho, aquele que faz jus a remuneração.

E ainda, como o curso é realizado em horário integral, inviabiliza que tenham disponibilidade para envolver-se em trabalhos durante a semana.

Assim, considerando os dados e situações apresentadas, concluímos que as condições necessárias à construção de perspectivas profissionais que contemplem a formação profissional em curso, não foram significativas, nem tão pouco suficientes para impactar de forma decisiva na edificação de uma visão de futuro, para a maioria destes jovens rurais, onde sua passagem pela instituição, no que refere a sua formação profissional, tenha contribuído de forma impactante e transformadora.

Estas considerações levam em conta, como fator complicador, a tendência da escola de reproduzir a estrutura do capital cultural entre as classes, reforçando as desigualdades sociais, onde conforme Boudieu (2008) a escola tem a propensão a avaliar e laurear o capital cultural adquirido na instituição social família, de forma que gera predisposições negativas nos discentes, que não se enquadram ao modelo cultural dominante.

No caso em estudo, podemos visualizar de um lado uma instituição com um corpo profissional urbano e ainda com insuficiente domínio, pelo menos teórico, das questões relativas à realidade e necessidades do campo, do ponto de vista ideológico principalmente, em decorrência do seu próprio percurso formativo, e do outro lado, um corpo discente, com as características apresentadas inicialmente, recebendo uma formação em descompasso com suas demandas e interesses, e mesmo onde se poderia tornar as bases tecnológicas que emergem do plano de curso para serem trabalhadas de forma significativa, a partir da realização de aulas práticas direcionadas para a realidade destes discentes, tal fato não ocorreu de maneira impactante, culminando nos preocupantes dados apresentados.

3.5 Recomendações à equipe gestora do IFRR/Campus Novo Paraíso

Enquanto parte integrante do corpo de profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, a partir do IFRR, temos a intenção de produzir conhecimentos que venham a municiar intervenções exitosas na direção de proceder a correções e/ou aperfeiçoar concepções e práticas pedagógicas, que auxiliam no cumprimento da nossa missão institucional.

Desta forma, a partir dos dados coletados e analisados, elaboramos algumas recomendações de alternativas de ações à equipe gestora e docentes do IFRR/Campus Novo Paraíso, que possam estimular a construção da visão de futuro profissional dos jovens rurais, numa perspectiva da educação do campo:

Capacitar todo o quadro de gestores/servidores do IFRR/Campus Novo Paraíso teórica e metodologicamente para atuar em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo;

Possibilitar intercâmbios dos servidores com outras instituições que já atuam em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo;

Desenvolver projetos de pesquisa voltados ao diagnóstico de aspectos da realidade local, que possam subsidiar estudos de demanda;

Desenvolver, a partir de diagnósticos participativos, estratégias de formas de ingresso, que favoreçam a entrada de discentes com trajetórias/expectativas mais direcionadas ao perfil dos cursos ofertados;

Desenvolver palestras, oficinas, cursos, feiras de profissões sobre projeto de vida, visão de futuro profissional e áreas de atuação dos cursos ofertados, a partir de atividades de extensão, como forma de facilitar a percepção dos discentes sobre a área profissional onde está inserido;

Realizar palestras de sensibilização e divulgação nas escolas dos municípios localizados no entorno do IFRR/Campus Novo Paraíso, sobre os cursos desenvolvidos, visando atrair para os processos seletivos, um público que já detenha alguma informação sobre os cursos ofertados;

Realizar avaliações sobre os cursos desenvolvidos junto aos docentes e discentes, semestralmente, com vistas a proceder a intervenções e adequações possíveis, ainda durante o processo formativo;

Estabelecer parcerias com as instituições, empresas, organizações não-governamentais e produtores locais para a realização de aulas práticas contextualizadas, visitas técnicas e estágios profissionais, aproximando o discente da realidade do mundo do trabalho;

Estabelecer um fluxo na estrutura da gestão do ensino para o procedimento de escuta dos discentes, bem como, compartilhamento de angústias, incertezas e inseguranças, de forma a aproximar a prática pedagógica dos docentes às necessidades dos discentes;

Realizar imersões culturais com a equipe gestora e docente nas variedades de aspectos da realidade das comunidades locais, possibilitando que se reconheçam, respeitem e valorizem o capital cultural existente.

Considerando os conhecimentos produzidos, bem como, nossa própria experiência na composição da equipe de gestão e docente do IFRR/Campus Novo Paraíso, apontamos as recomendações acima, na certeza incontestada do anseio coletivo de alcançarmos o sucesso para nossos discentes, que repercute como nosso sucesso compartilhado, e principalmente, na certeza de que estamos cumprindo com nossos papéis e fazendo jus a sermos chamados de servidores públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa sobre o ensino agrícola desenvolvido no IFRR/Campus Novo Paraíso, tivemos como problema norteador conhecer o processo de implantação da proposta de educação do campo no referido campus, a partir das perspectivas de futuro profissional dos discentes se encontram concluindo, no caso, curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Ressaltamos que o foco inicial do projeto de pesquisa, do momento em que iniciamos este mestrado, foi sofrendo alterações motivadas pela riqueza e importância das informações sobre o estado de Roraima, e as influências que o processo de formação deste estado teve sobre as condições atuais de sua população e da educação aqui desenvolvida. Houve ainda modificações originadas do contato desta pesquisadora com os conhecimentos pertinentes a Educação do Campo durante o processo formativo do referido curso, onde ficou-nos evidente a interferência do tipo de proposta de educação desenvolvida para os povos do campo e suas expectativas profissionais.

Para dar conta deste problema, elaboramos objetivos, desenhamos uma metodologia e buscamos literatura voltada ao tema, que nos possibilitasse desenvolver um trabalho com o rigor científico necessário a credibilidade almejada.

Desta forma, com a pretensão de trazer uma contribuição que de fato válida para a compreensão da nossa realidade, de forma a oferecer subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento constante que a atuação como educadores impõe, podemos na conclusão deste trabalho, destacar que o IFRR/campus Amajari encontra-se em processo de implantação de uma proposta de educação do campo, embora percebamos aspectos marcantes das concepções da educação rural, voltada *para* o campo, e ainda, identificamos como expectativas dos jovens rurais matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso, a sua percepção da educação como meio de alcançar uma melhoria de condição de vida no futuro.

Motivados por esta percepção da educação, buscaram no IFRR/Campus Novo Paraíso o acesso a uma educação que acreditam ter mais qualidade, do que as escolas públicas estaduais e municipais situadas em seus municípios onde residem. Assim, percorrem quilômetros diariamente em estradas precárias, passando o dia inteiro na instituição, tendo por motivação para superar tamanho desconforto e distanciamento de suas famílias, a possibilidade de dar prosseguimento nos estudos, conquistar uma profissão, ingressar com mais facilidade no mundo do trabalho.

As expectativas dos discentes em relação à promoção que a escola pode proporcionar, inclusive com possibilidade de mobilidade social ascendente, nos remete a necessidade de estudarmos e discutirmos o impacto de nossas ações, voltando nossa atenção para além da concretude conceitual e procedimental resguardada em nossos documentos regulatórios de referência, mas abrangendo também aspectos relativos às posturas ideologicamente

comprometidas com referências culturais diversas dos povos do campo, onde muitas vezes exercitamos o que Bourdieu chama de violência simbólica.

Algumas indagações ficam como provocações na conclusão desta pesquisa, visto que, seus resultados nos levam a outras problemáticas, necessitando que se constituam em novas pesquisas, como por exemplo, o fato da maioria dos discentes, que vivem no campo, cuja maior parte das famílias possui lotes em assentamentos rurais, passa quase quatro anos no curso técnico em agropecuária e ao final deste, dizem não pretender atuar como tal, ou mesmo que não pretendem ou tem dúvidas sobre trabalhar no campo no futuro.

Será que nossa conduta marcadamente urbana, trajes, linguagens, valores, tiveram uma interferência significativa neste quadro? Em nosso trabalho, adotamos a teoria da reprodução de Bourdieu e concluimos que este fator é decisivo e deve ser objeto de reflexão e análise, com vistas à possível amenização ou reversão.

Os autores que abordam a Educação do Campo no Brasil trazem em suas falas esta problemática e, embora não tenhamos encontrado referência à Bourdieu na literatura em questão, sua abordagem consensual sobre os problemas advindos da dicotomia rural-urbano, aponta para as mesmas possíveis conclusões.

Assim, concluimos que as perspectivas de futuro dos jovens rurais sofrem influência das intervenções da escola, e que tal fato exige que adotemos em nossos cursos, em qualquer modalidade e nível, abordagens relativas a conteúdos atitudinais concernente a construção de visão de futuro profissional, a projetos de vida, a partir de uma abordagem participativa e significativa que reconheça e valorize o capital cultural dos discentes atendidos.

Esta discussão está em sintonia com as concepções que embasam a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, quando se trata de favorecer o desenvolvimento local, evitando que os povos que vivem no campo necessitem migrar para as cidades, a fim de conseguir melhor condição de vida. Para tanto, apenas ofertar o conhecimento técnico específico já não se faz suficiente há muito tempo, conforme citamos quando tratamos sobre a (Re)significação do ensino agrícola ofertado na Rede Federal de Educação Profissional.

Ficou evidenciado que a implantação de um ensino fundamentado nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo embora em processo iniciado, ainda carece de maior apropriação por parte dos educadores, em especial no que concerne aos aspectos ideológicos e, conseqüentemente, impactando em suas atitudes e comportamentos, posto que, a forma como os discentes experienciam e percebem o campo, enquanto espaço de construção pessoal e social, sofre influência desta instituição social, a escola.

Assim, após uma trajetória que durou dezoito meses de descobertas, angústias, alegrias, dúvidas, dúvidas e dúvidas, nos deparamos nas considerações finais deste trabalho com a emoção digna de comparação com um parto, onde acreditamos haver conseguido construir não certezas para aplacar as inúmeras dúvidas, mas possibilidades de reflexão sobre nossas concepções e práticas, e especialmente, sobre as suas repercussões no processo formativo, e por que não dizer, nas vidas dos jovens rurais que atendemos diariamente, com quem, com a humildade necessária a quem ensina, aprendemos a melhorar como profissionais e como seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, José Carlos. **O educador da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural.** Mato Grosso do Sul. 1989

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 5/6, p. 25-36, 1997. Número especial.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. p. 37–72.

ACO. AÇÃO CATÓLICA OPERÁRIA. **História da classe operária no Brasil: gestação e nascimento – 1500 a 1888.** Rio de Janeiro: ACO, 1989.

ARAÚJO, Nilton de Almeida. **Da cadeira de agricultura ao anel de engenheiro agrônomo: ciência, civilização e estado imperial no coração da produção açucareira baiana.** XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Associação Nacional de História – ANPUH, 2007.

ARROYO, Miguel. Por uma educação básica do campo, texto base. In: KOLLING, Edgar J. et al (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília, DF: Fundação articulação Nacional por uma Educação do Campo, Universidade de Brasília, 1999.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **A Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?** Tese (doutorado em Educação Brasileira) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 185p.

AYRES, J. R. C. M. O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser. Em J. R. C. M. Ayres, **Vulnerabilidade e avaliação de ações preventivas** (pp. 4-9). São Paulo: Casa de Edição, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BOF, Alvana M. (Org) **A educação no Brasil rural.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. INEP/MEC. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-PNAD. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. INEP/MEC. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-PNAD. Brasília-DF, 2008.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Amostra do Censo Demográfico 1991. IBGE, 1991.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Amostra do Censo Demográfico 2000. IBGE, 2000.

BRASIL. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: IPEA, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 dez. Brasília, 1996.

BRASIL. MDA. **Sistema de Informações Territoriais**. Disponível em <http://sit.mda.gov.br> Acesso em: 15.10.2009

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Federal de Educação**: concepção e diretrizes. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009.

BRASIL. **PNAD 2007 primeiras análises**. Volume 4: Educação, Juventude, Raça. Número 12, IPEA, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892**, de 29/12/ 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005.

CAIADO, Aurílio Sérgio Costa; SANTOS, Sarah Maria Monteiro dos. **Fim da dicotomia rural-urbano?** Um olhar sobre os processos socioespaciais. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 17, n. 3-4, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000300012&lng=en&nrm=iso>

CALDART, Rosely Salette. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: Identidades e Políticas Públicas**. Orgs. Kolling, E. J.; Cerioli P. R.; CALDART, R. S. Coleção Por uma Educação do campo. Nº 4, 2002.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALMON, M. Conceição Arruda. CARNEIRO, Adeline Araújo. Educação Profissional, políticas e práticas profissionais: alunos, pais e professores dos Institutos Federais. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010

CARNEIRO, Adeline Araújo. GOMES, Crisonéia. Caracterização do entorno do IFRR/Campus Novo Paraíso: diversidade e complexidade sociocultural e ambiental de uma escola da região amazônica. **V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação-CONNEPI**, Alagoas, 2010.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P.P.M (Orgs). **Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.243-261.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbarno: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: Silva, F.C.T.; Santos, R.; Costa, L.F.C. (Org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco**. In: BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. p. 571-642.

CAVALCANTI, Araújo. **Recuperação e desenvolvimento do Vale do Rio Branco**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio e Cia, 1949.

COSTA, A. de Souza; MARCONDES FILHO, Alexandre. **Os novos territórios federais**. Rio de Janeiro: Boletim do conselho Técnico, 1994.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo**; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

Costa, J. F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In R. Novaes & P. Vannuchi (Eds.), **Juventude e sociedade** (pp. 75-87). São Paulo, SP: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.

COSTA, Márcio da. KOSLINKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

D. JOÃO VIa. “Carta Régia de 25 de junho de 1812 - Cria na cidade da Bahia um curso de Agricultura” em SNA. **LEGISLAÇÃO AGRÍCOLA DO BRASIL**. Volume III. Fim do primeiro período. Império. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908,

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 6 (2), 89-104. 1998.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

Erickson, E. H. **Identidade: juventude e crise** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Brancolina. ALVES, Fábio. Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: IPEA, 2009.

FIORI, José Luís. O nome dos bois.
http://www.lainsignia.org/2002/octubre/ibe_196.htm <arquivo consultado em 05 de Ago de 2007>

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.

FORACCHI, Marialice M. **Juventude na Sociedade Moderna**. São Paulo: EDUSP, 1972.

FREIRE, Paulo. “**Extensão ou comunicação?**”. Editora Paz e Terra, 7ª edição,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978

FREITAS, Luis Aimberê Soares. **Estudos Sociais: Roraima. (Geografia e História)**. São Paulo: Corprint, 1998.

FREITAS, Luis Aimberê Soares. **História política e administrativa de Roraima. 1946-1985**. Manaus: Umberto Calderaro, 1993.

FRIGOTTO, Galdêncio, CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o cidadão emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Fiocruz, v. 1, n.1, p. 45-60, março de 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

Gomes, C. A. **O jovem e o desafio do trabalho**. São Paulo: EPU, 1990.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. Instituto de Terras e Colonização de Roraima-ITERAIMA, **Mapa de Roraima com destaque para os Projetos de Assentamentos**, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. **Terras indígenas demarcadas em Roraima**. Disponível em <http://www.ecoamazonia.org.br/Docs/demarcação/imagens/equilibrio_federativo_clip_imagem006.gif > Acesso em: 26 de Jun de 2009.

GRAZIANO DA SILVA, J.F. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp - Instituto de Economia, 1999. (Coleção Pesquisa, 1)

GUEVARA, L. C. P. **Empoderamiento de los jovenes rurales**. Disponível em: <<http://www.iica.org.uy/redlat/pubhtop.html>. Acesso em: 30 de ago de 2002.

II Conferencia Nacional de Educação do Campo, 2004. **Texto Base**. Luziania-GO.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA/IFRR – **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI**. Roraima, 2009.

JORNAL DO COMÉRCIO. **Desemprego é maior entre os jovens no Brasil**. Disponível em <<http://jcrs.uol.com.br/site/index.php>> Acesso em: 17 de Out de 2009.

KOLLING, Edgar Jorge. (org). **Educação do Campo**. Brasília: Coordenação por uma Nacional por uma Educação do Campo, Universidade de Brasília, 1999.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONE, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. 4ª reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos. **Amazônia, o extrativismo vegetal no sul de Roraima: 1943-1988**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

MARTINS, Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, Carlos de Meira. **Uma geopolítica Pan-Amazônica**. Rio de Janeiro: Olympio, 1980.

MEC/SETEC. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília, dezembro. 2007.

MEC/SETEC. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEC/SETEC. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Brasília, INEP, 2001.

MEC/SEPS/COAGRI. **Educação Agrícola**. 2º grau. Linhas Norteadoras. Brasília, 1984.

MENNUCCI, Sud. **A crise da educação**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

MENNUCCI, Sud. A guerra à zona rural. **Revista de Educação**, V. 2, p. 15-20, jun.1933.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Livro Escolar, 1976.

NOVAES, Regina R. Caminhos cruzados: juventude, conflito e solidariedade. **Comunicações**. RJ: ISER, 1996.

NUNES, Clarice. O “velho” e “ bom ” ensino secundário : momentos decisivos . **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio /ago. 2000, p.35-60

O OBSERVADOR.COM. Foi aprovada PEC da Juventude tão histórica quanto o voto aos 16. Disponível em<[HTTP://www.oobservador.com/nacional/foi-aprovada-pec-da-juventude-tao-historica-quanto-o-voto-aos-16.html](http://www.oobservador.com/nacional/foi-aprovada-pec-da-juventude-tao-historica-quanto-o-voto-aos-16.html),html. Acesso em 12 de Mar de 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Loiola, 1995.

PAULA, Lucília Augusta Lino de Paula. **Movimento estudantil da UFRuralRJ: memórias e exemplaridade**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004. Volume único, 317 p.

PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília. (org.) Juventude e Contemporaneidade – **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, São Paulo: ANPED, 1997.

PERES, F. C. *et al.* **A Experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais** - Projovem. Piracicaba: USP/ESALQ, 1998. 138p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 340 p. 35-52.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Estado e Educação**: questões às políticas de educação do campo. Rio de Janeiro, 1983.

RIBEIRO, Marlene. Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. Caderno II: **CONFERÊNCIA ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO**. Porto Alegre: SEC/RS, abr. 2002. p. 50-58.

ROCHA, Moacir. **Novos Conceitos de Urbano e Rural**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/9227/1/Novos-Conceitos-De-Urbano-E-Rural/pagina1.html#ixzz13kLtdOoS>> Publicado em 10/09/2008.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVIANI, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, M. L. M. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro. EPSJV/Fiocruz, 1989.

SILVA, Edvaldo Pereira. **Pedagogia da Alternância: uma proposta metodológica para a UNED Novo Paraíso**. Rio de Janeiro: Universidade federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, 2008

SILVA, Edvaldo Pereira. **Pedagogia da Alternância: uma proposta metodológica para a UNED Novo Paraíso**. Rio de Janeiro: Universidade federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, 2008

SILVA, V.A. "Eles não têm nada na cabeça...": jovens do sertão mineiro entre a tradição a mudança. 2000. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, Dec. 2008. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302008000400008.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação-Revista da Anped**, São Paulo, n. 5-6, 1997.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TAVARES, Antunes Maurício. Entrelaçamentos entre campo de possibilidades e trajetórias de vida: a questão da escolarização dos jovens no interior de Pernambuco. **XII Simpósio Internacional Processo Civilizatório**. Recife, 2009.

TEIXEIRA, Lia. **Educação do Campo**: pensando a teoria e a prática pedagógica articulando as regularidades, ambigüidades às rupturas. Disponível em

<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Lia/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo.doc>. Acesso em: 01 de Fev de 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANTEN, Agnès Van. Comprender y hacerce comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estúdios cualitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.2, p. 301-313, maio/agosto, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.



APRESENTAÇÃO

Caros(as) Alunos(as),
Estou realizando uma pesquisa sobre a visão de futuro dos jovens rurais, como atividade do Mestrado em Educação Agrícola que me encontro cursando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O presente questionário é um instrumento de coleta de informações sobre os jovens rurais matriculados neste Campus, ao qual solicito a gentileza de respondê-lo, de forma a colaborar na realização da citada pesquisa. Obrigada pela colaboração! **Não é necessário identificar-se.**

I – Relação Escola e Perspectivas de Futuro Profissional

1. Sobre seus planos sobre seu futuro profissional responda:

1.1 Você já sabe em que profissão deseja trabalhar no futuro?

() Sim.

() Ainda tenho dúvida sobre o que vou fazer profissionalmente no futuro por que não me decidi entre algumas profissões que me interessam.

() Ainda não pensei sobre o assunto.

2. Você pretende trabalhar como Técnico em Agropecuária?

2.1 () sim

2.2 () talvez

2.3 () não

3. Você pretende trabalhar na zona rural?

3.1 () sim

3.2 () talvez

3.3 () não

4. Por que motivo PRINCIPAL você está fazendo este curso?

4.1 () Escolha pessoal. Quero ser Técnico em Agropecuária

4.2 () Acredito que o ensino do Campus Novo Paraíso é melhor do que o oferecido nas escolas próximas da minha casa.

4.3 () Foi uma decisão da minha família.

4.4 () Por que terei mais chance de passar no vestibular.

4.5 () Por que colegas/amigos também vieram.

4.6 () Indicação de professor/da escola onde estudei

4.7 () Outros motivos.

5. Sobre as atividades práticas da área técnica desenvolvidas durante o curso, assinale SIM se concordar com as questões abaixo, e NÃO quando discordar.

		SIM	NÃO
5.1	Você passou a gostar ainda mais do curso, a partir do momento em que teve mais aulas práticas da área técnica?		
5.2	Você gosta de participar de todas as aulas práticas da área técnica?		
5.3	Você tem melhor desempenho nas aulas práticas da área técnica, do que nas aulas teóricas?		
5.4	Você acha que a quantidade de aulas práticas da área técnica, é suficiente para aprender?		
5.5	Você acredita que as aulas práticas da área técnica que já fez na escola, o (a) preparam para o trabalho?		
5.6	5.7 Por causa das aulas práticas da área técnica, sente-se preparado(a) para trabalhar como técnico em agropecuária?		

6. No momento você se encontra trabalhando?

6.1 () Não, apenas estudo;

6.2 () Sim, trabalho e estudo;

6.3 () Sim, mas trabalho eventualmente.

7. Caso esteja trabalhando, mesmo que eventualmente, este trabalho é:

7.1 () Na área de produção agropecuária ou florestal;

7.2 () Não tem relação com produção agropecuária ou florestal.

8. Complete as frases a seguir.

8.1 Em minha opinião, o trabalho significa _____

8.2 A escola pra mim significa _____

8.3 Eu venho estudar nesta escola tão longe de casa por que _____

8.4 Quando penso no meu futuro imagino _____

