

**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA: VISANDO  
À REPRODUÇÃO OU À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?**

**IRANIRA GEMINIANO DE MELO**

**SEROPÉDICA, RJ  
Fevereiro de 2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA: VISANDO  
À REPRODUÇÃO OU À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?**

**IRANIRA GEMINIANO DE MELO**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Liliane Barreira Sanchez**

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  
Fevereiro de 2014**



630.7

M528e

T

Melo, Iranira Geminiano de, 1980-

A educação do Instituto Federal de Rondônia: visando à reprodução ou à transformação social? / Iranira Geminiano de Melo - 2014.

115 f. : il.

Orientador: Liliane Barreira Sanchez.

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

Bibliografia: f. 99-104.

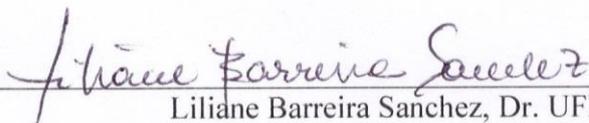
~~1. Ensino agrícola = Teses. 2. Educação = Instituto Federal de Rondônia (Campus Porto Velho Calama) = Teses. 3. Mudança social = Teses. 4. Ensino técnico = Teses.~~  
I. Sanchez, Liliane Barreira, 1969-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

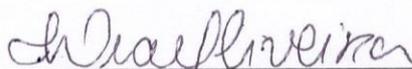
IRANIRA GEMINIANO DE MELO

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.

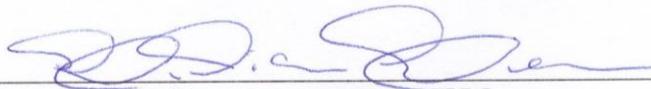
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/02/2014.



Liliane Barreira Sanchez, Dr. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Liliane Leroux, Dra. UERJ

## **DEDICATÓRIA**

À família PPGEA, como reconhecimento de todos os esforços que essa equipe de grandes e valorosos professores fazem na oferta de um ensino gratuito e de qualidade, que alcança os muitos lugares do Brasil, cujo resultado é a produção de um fazer pedagógico mais humanizado e significativo e a transformação de vidas.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos:

➤ Cosmológicos: A Deus e a tudo que há de bom, que contribuiu com energia positiva, determinação e concentração para realização deste estudo.

➤ Institucionais: Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), que com sua equipe de trabalho da PROPESP possibilitou o convênio que resultou em mais uma etapa de formação; ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), por participar do Convênio IFAC-IFRO-UFRRJ, possibilitando uma troca de vivências interestaduais e pelo carinho e hospitalidade com que sempre nos brindou; e à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), que atravessa todas as fronteiras do Brasil.

➤ Acadêmicos: a) Às pessoas que trabalham no PPGEA, que se doam em um processo de formação ímpar no país; b) À orientadora Professora Doutora Liliane Sanchez, pela orientação pautada na liberdade de pensar, refletir e construir e no desapego às tradicionais violências simbólicas que permeiam o mundo acadêmico; c) Aos colegas de Curso, pois cada um, a seu modo, trouxe discussões importantes sobre como fazemos educação e como podemos repensar nossa prática, transformando a nós mesmos, principalmente Dionéia Foschiani, Antônio Henrique, Lucimar de Freitas, Miriam Orloski, Viviane Horn, Ana Carla e Ana Cristina; d) À Professora Ingrid Sarti, pelo carinho e atenção ao disponibilizar suas produções.

➤ Pessoais: a) Ao Professor Doutor Célio Borges, pelo auxílio com os grupos focais e por todas as conversas que tivemos sobre educação; b) Aos amigos George, Rafael, Viviane, Rosane, Miriam e Lucimar pela amizade e carinho ao longo desses dois anos de formação; c) Aos colegas de trabalho que participaram do grupo focal, com uma fantástica reflexão sobre a educação que ajudam a fazer e os dilemas nela presentes d) Aos estudantes que contribuíram com este estudo, participando das discussões sobre a educação que recebem e que de alguma forma ajudam a fazer no *Campus* Porto Velho Calama; e) Aos professores e colegas Xênia de Castro, Uilian Nogueira, Luiz Carlos, Natália Gerlack e Maria Rita, que em minhas ausências substituíram-me para que os estudantes não ficassem sem aula; f) Aos estudantes das turmas de 3º ano Informática, Eletrotécnica e Edificações Vespertino e Matutino, por compreenderem a necessidade de meus afastamentos durante as semanas de formação; g) Às colegas e amigas Professoras Maria Enísia, pela revisão textual deste estudo e Laura Nogueira, pela tradução do resumo; e h) Aos meus familiares que abdicaram de muitos momentos junto a mim para que essa formação pudesse ser concluída. Não só agradecer, como também me desculpar ao namorado Andresson, à irmã Maria Luiza, à sobrinha Kely e à Mãe Miracele pela compreensão de todas as ausências ao longo desses dois anos. A vocês toda a minha gratidão!

## RESUMO

MELO, Iranira Geminiano de. **A educação no Instituto Federal de Rondônia:** visando à reprodução ou à transformação social? Seropédica: UFRRJ, 2014. 115 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola, com ênfase em Educação).

Este estudo objetiva analisar as diretrizes e funções social, educacional, pedagógica e política do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, a partir do ponto de vista de professores e de estudantes, na tentativa de compreender em que medida essas diretrizes e funções determinam o caráter de reprodução ou de transformação social. Para tanto, o objetivo se desdobrou em análise da função da educação, demonstrando o ideal de homem que a Instituição pretende formar; averiguação da relação entre o que se planejava e o que se executava e; por último, em descrição do nível de satisfação docente e discente. Questões de privilégio cultural e econômico de classes mais abastadas, em comparação às de classes menos favorecidas foram inevitáveis, dado o foco da abordagem – modelo educacional conservador *versus* perspectiva transformadora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo bibliográfico, coleta e interpretação de dados de grupos focais e de aplicação de questionários a quatro professores e a vinte estudantes do terceiro ano (do ensino técnico integrado ao ensino médio). Os dados coletados apontaram que os estudantes consideravam ser função institucional a formação de técnicos para o mercado de trabalho, enquanto os professores entendiam ser função da Instituição formar o técnico e o intelectual. Em conformidade com as respostas obtidas, identificamos três perspectivas diferenciadas em relação ao trabalho educacional desenvolvido no IFRO: 1) descumprimento da função de formação técnica e de formação da cultura geral necessária à continuação dos estudos; 2) formação pessoal cidadã para o mundo do trabalho e para o prosseguimento acadêmico; 3) formação técnica para o trabalho em empresas e indústrias. Os sujeitos da pesquisa apontaram problemas institucionais de ordem pedagógica, política e estrutural que comprometiam o processo de ensino e de aprendizagem. No tocante às práticas pedagógicas, os professores transitavam entre as tendências tradicional e histórico-crítica. Os docentes da pesquisa, ainda que tentassem realizar uma educação transformadora, reconheceram a Instituição como altamente conservadora e demonstraram ser conscientes de que poderiam não estar educando na perspectiva da transformação social. Nesse sentido, mostraram-se parcialmente satisfeitos com os resultados de seus trabalhos. Já os estudantes acreditavam estar recebendo uma educação transformadora. Em suas opiniões, porém, havia necessidade de melhoria, pois havia potencial institucional para tanto; todavia, de acordo com eles, faltava vontade política. A conclusão deste trabalho apontou para uma definição do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, como uma instituição conservadora com tentativas isoladas de educação transformadora, o que, nesse caso, configura-se como um local de disputas políticas e ideológicas.

Palavras-chave: Educação, reprodução social, transformação social.

## ABSTRACT

MELO, Iranira Geminiano de. **A educação no Instituto Federal de Rondônia: visando à reprodução ou à transformação social?** Seropédica: UFRRJ, 2014. 115 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola, com ênfase em Educação).

This study aims at analyzing the guidelines and social, educational, pedagogic and political functions of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Calama, from the opinion of teachers and students in the attempt to comprehend to what extent those guidelines and functions determine the social reproduction or transformation character. In order to do so, this objective unfolded into analysis of education function, showing the ideal of human being the Institution intends to form; investigation of the relation between what was planned and what was carried out and; last, description of level of teacher and student satisfaction. Questions of cultural and economic privilege of wealthier classes, compared to the less favored ones, were inevitable, concerning the approach focus – conservative educational model versus transformative perspective. This is a qualitative research with bibliographic study, collection and interpretation of focus groups data and applying of questionnaires to four teachers and twenty students from the third year of high school (technical teaching integrated to high school). Data collected showed that students thought that the Institution has to qualify technicians for the work market, while the teachers understand that the Institution has to qualify students not only technically but also intellectually. The answers obtained from the questionnaires allowed us to identify three different perspectives on educational work developed at IFRO: 1) non-fulfillment of the technical qualification function and of the general culture qualification, both necessary to the continuation of studies; 2) personal citizenship formation for the work market and for the academic follow-up; 3) technical qualification for work in companies and industries. The subjects of this research pointed out institutional problems of pedagogic, political and structural order, which affected the teaching and learning process. When it comes to pedagogical practices, the teachers transited between traditional and historic-critical tendencies. The teachers of this research, although trying to practice a transformative education, recognized the Institution as highly conservative. They revealed themselves as conscious of the fact that they might not be educating in the social transformation perspective. Thus, they were partially satisfied with the results of their work. On the other hand, the students believed they were going by the process of transformative education. Nevertheless, in their opinion there was the need of enhancement, once the institutional potential exists; however, according to them, political will lacks. The conclusion of this study pointed to a definition of IFRO, *Campus Porto Velho Calama*, as a conservative institution, with isolated attempts to practice transformative education, what, in this case, can be described as a place of political and ideological dispute.

Key words: Education, social reproduction, social transformation.

## LISTAS DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: População residente que nunca frequentou creche ou escola. ....	17
Quadro 2: Número de vagas ofertadas por curso, <i>Campus</i> Porto Velho Calama. ....	20
Quadro 3: Primórdios da Educação Profissional no Brasil (1500-1889). ....	29
Quadro 4: A teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (1956-1984). ....	31
Quadro 5: Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal de Educação Profissional (1986-2002). ....	32
Quadro 6: Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010). ....	34
Quadro 7: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado de Rondônia. ....	35
Quadro 8: Avaliação da educação institucional em relação à perspectiva transformadora, na opinião dos estudantes. Porto Velho, 2013. ....	82
Quadro 9: Nível de satisfação dos estudantes com a educação recebida na Instituição, Porto Velho, 2013. ....	89
Figura 1: Mapa do Estado de Rondônia. ....	8
Figura 2: Caracterização etária da população de Porto Velho. ....	14
Figura 3: População residente em Porto Velho por local de nascimento. ....	14
Figura 4: Famílias residentes em domicílios particulares. ....	15
Figura 5: Nupcildade das pessoas de 10 anos ou mais de idade. ....	15
Figura 6: Pessoas de 10 anos ou mais de idade que viviam em união conjugal. ....	16
Figura 7: Domicílios com existência de bens duráveis. ....	16
Figura 8: Religião da população residente em Porto Velho. ....	18
Figura 9: Pessoas de 10 anos ou mais de idade por classes de rendimento nominal mensal. ..	18
Figura 10: Maquete do <i>Campus</i> Porto Velho Calama. ....	21
Figura 11: Nuvem de palavras sobre o ideal de pessoal que a Instituição pretende formar, Porto Velho, 2013. ....	63
Figura 12: Nuvem de palavras quando se discutiu a perspectiva transformadora e conservadora na Instituição, Porto Velho, 2013. ....	68
Figura 13: Nuvem de palavras quando se discutiu planejamento e prática pedagógica, Porto Velho, 2013. ....	73
Figura 14: Nuvem de palavras sobre nível de satisfação com educação realizada pelos professores e recebida pelos estudantes, Porto Velho 2013. ....	86

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. O LOCUS DA PESQUISA .....</b>	<b>6</b>
2.1. O ESTADO DE RONDÔNIA.....	6
2.2. O MUNICÍPIO DE PORTO VELHO.....	12
2.3. O INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA, <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA.....	19
2.3. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO GRUPO ESTUDADO.....	21
<b>3. EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
3.1. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO .....	25
3.2. A ESCOLA TÉCNICA : O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	29
3.3. O <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	35
3.4. A EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO OU COMO TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE? .....	39
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>53</b>
4.1. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NO <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA E O IDEAL DE HOMEM QUE ESSE INSTITUTO ACREDITA ESTAR FORMANDO.....	53
4.2. O MODELO CONSERVADOR <i>VERSUS</i> A PERSPECTIVA TRANSFORMADORA NA PRÁTICA DOCENTE DO <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA PELO OLHAR DE DOCENTES E DISCENTES .....	67
4.3. NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES COM O RESULTADO DE SEUS TRABALHOS NA REPRODUÇÃO OU NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE E DOS ESTUDANTES COM O RESULTADO DA EDUCAÇÃO RECEBIDA .....	85
<b>5. CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>96</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>112</b>

# 1. INTRODUÇÃO

A descrição do processo de inserção da pesquisadora no tema deste estudo ocupa o primeiro espaço neste texto introdutório, porque intenciona tecer a trajetória acadêmica que levou-nos à escolha do foco de análise, da justificativa, dos objetivos e da metodologia utilizada neste trabalho.

Na segunda parte, intitulada “O *Locus* da pesquisa”, foi feita uma contextualização histórica, social e econômica do Estado e do Município em que o *Campus* investigado está inserido. Após apresentar as circunstâncias e o contexto de realização deste estudo, tratamos da temática da “Educação como reprodução *versus* Educação como transformação”. Nesse tópico, fizemos a discussão conceitual sobre as duas abordagens, fundamentada na contribuição dos referenciais teóricos estudados. Posteriormente a essa abordagem, registramos dados da pesquisa de campo, relacionando a temática anteriormente mencionada com as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus* Porto Velho Calama e, no último tópico, apresentaremos as considerações.

Apresentadas as partes constituintes deste trabalho, passamos a tratar do caminho acadêmico percorrido pela pesquisadora, que se permite, exclusivamente nesta parte do texto, o emprego de verbo na primeira pessoa do singular.

Minha vida acadêmica começou no curso de Educação Física na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em 2001. Já no segundo período do curso tive a oportunidade de atuar em um grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Laboratórios de Aptidão Física da UNIR (CELAFIU), pesquisando o tema “Níveis de Saúde dos Escolares de Rondônia”, como bolsista do CNPQ, no período entre 2002 e 2004. Essa experiência foi muito importante, porque me permitiu desenvolver uma postura mais crítica e fundamentada, além de conhecimentos que, fora de um grupo de pesquisa, as possibilidades de tê-los seria menos provável. Em 2006, um ano após a minha formatura, resolvi fazer uma pós-graduação em Educação Ambiental, devido a minha prática docente com Educação Física na Escola (rural) Municipal Barão do Rio Branco, no distrito de Fortaleza do Abunã. Nessa escola, passei a aliar minha prática docente com pesquisa, e os estudos realizados sobre a saúde dos estudantes levaram-me a ambicionar a pós-graduação em Saúde da Família.

Assim, em 2010 concluí a Residência Multiprofissional em Saúde da Família, pela UNIR, com a pesquisa monográfica de pós-graduação intitulada: “Programa de Atividade Física: uma realidade na USF<sup>1</sup> Aponiã”. Porém, durante esse transitar mais específico na área da saúde comecei a pensar os problemas da saúde também como problemas da educação e senti necessidade de compreender mais profundamente a realidade profissional na qual estava inserida (a escola). Para isso, iniciei em 2010, o curso de Ciências Sociais (na UNIR) e foi, a partir das leituras de textos de Bourdieu (2007, 2011), Saes (2005), Saviani (1996 e 1997), Gramsci (1982), Althusser (1996), Mészáros (2008), Apple (2006), entre outros teóricos, que minhas inquietações se acentuaram.

Dessa forma, as pesquisas na área da Educação Física escolar e atividade física e saúde já não saciavam meus anseios de pesquisadora. Por isso, decidi fazer o Mestrado em Educação Agrícola propondo-me a investigar se a educação no âmbito do IFRO se caracterizaria como reprodução ou transformação social, a partir de perspectivas teóricas e práticas que norteiam as diretrizes e políticas educacionais ali vigentes.

---

<sup>1</sup> Essa sigla refere-se à Unidade de Saúde da Família. Por apresentar escrita dessa forma no título da referida pesquisa, decidimos não alterá-la no texto.

Permito-me, a partir de então, a retomada discursiva da primeira pessoa do plural, porque considero ser os textos seguintes frutos de conjuntos de ideias alheias que influenciaram minhas reflexões pessoais.

Como justificativa desta pesquisa, consideramos tanto as motivações pessoais da pesquisadora, como o fato de que em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a educação foi descrita como um direito de todo cidadão brasileiro assegurado em caráter legítimo e universal, sendo facultativa às crianças até os seis anos de idade a frequência às creches e educação infantil, cabendo aos pais a decisão e devendo o Estado garantir vagas nessas instituições. Segundo a mesma Constituição, a partir dos seis anos de idade, a educação torna-se obrigatória, cabendo ao Estado a disponibilização de vagas e à família o dever da matrícula e frequência das crianças e adolescentes nas instituições escolares.

Para além da complexa discussão sobre a educação como um direito e como um dever dos cidadãos, que aqui não teremos oportunidade de tratar, a perspectiva de educação orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996) assegura um ensino de acordo com os seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Segundo esses princípios, estar-se-á atendendo ao preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil, que institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social.

Em conformidade com esses princípios, Mill (2004) assegura ser o estado democrático a melhor forma de governo, porque favorece o desenvolvimento das capacidades de cada cidadão. Esse estado asseguraria a liberdade e a liberdade seria a base para o desenvolvimento social. Além da liberdade, tem-se a vantagem da igualdade, pois em um estado democrático não há “nem superiores, nem inferiores”. Dessa forma, uma das maiores vantagens desse modelo de organização política é a igualdade (TOCQUEVILLE, 2004, p. 180). Sendo assim, institui-se o Estado Democrático de Direito, que assegura que nenhum cidadão, nem mesmo o presidente da república, está acima da lei e a lei deve garantir essa proclamada igualdade de direito.

No entanto, no Brasil e também em outros países, parece haver uma desigualdade no exercício desses direitos – uma cisão entre aquilo que se afirma na teoria e o que acontece na prática. E é essa a realidade apontada em inúmeros estudos na área da Sociologia e Filosofia da educação, como, aqueles desenvolvidos por Bourdieu (2007, 2011), Souza (2009), Saes (2005), Althusser (1996), Mészáros (2008), Cattani e Kieling (2007), que destacam haver um privilégio cultural e econômico das classes mais abastadas que determinam o êxito escolar e a superioridade nas aprovações em concursos e cargos em relação às classes menos favorecidas.

Assim, consideramos importante verificar se há também o predomínio desse privilégio econômico e cultural de forma explícita, através da análise da proposta e da

prática educativa desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), tendo como base a questão do ensino voltado à reprodução ou à transformação da sociedade. Até o presente momento, não encontramos nenhum outro estudo similar sendo desenvolvido no Estado de Rondônia, o que justifica sua relevância teórica e científica.

Nessa perspectiva, instituímos a questão central deste trabalho: “qual a função (reprodução ou transformação social) da educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia?”; definindo como objetivo geral: analisar as diretrizes e funções social, educacional, pedagógica e política do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, a partir do ponto de vista de professores e de estudantes, na tentativa de compreender em que medida essas diretrizes e funções determinam o caráter de reprodução ou de transformação social.

A partir do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a função da educação no IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, na visão dos educadores, demonstrando o ideal de homem que esse Instituto acredita estar formando e estabelecendo uma relação com o que a Instituição se propõe; b) averiguar a relação entre o que se planeja e o que se executa, visando demonstrar se há uma perspectiva conservadora ou transformadora, observando como o ensino é desenvolvido, os resultados obtidos e possíveis relações entre teoria, discursos e práticas; c) descrever o nível de satisfação dos educadores com os resultados de seus trabalhos para a reprodução ou para a transformação da sociedade.

Trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de estudo bibliográfico, coleta e interpretação de dados, obtidos a partir da realização de grupo focal e aplicação de questionários. Desse levantamento resultaram reflexões de cunho sociofilosófico a respeito da educação que se desenvolve no *Campus* Porto Velho Calama, do IFRO.

Dessa forma, para desenvolver este trabalho, optamos por nos limitar a um determinado grupo de professores e estudantes e pelo uso de um referencial bibliográfico que constituiu o aporte teórico que dialoga com os dados coletados e ajuda a compreender, numa perspectiva social e filosófica, a visão de professores e estudantes em relação à função da escola no processo de reprodução ou transformação da sociedade.

A população deste estudo foi formada por professores e estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama. O grupo de professores foi composto pelos que lecionam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio<sup>2</sup> e dos alunos pelos que cursavam o 3º ano dos referidos Cursos no período de 2013. A definição do *Campus* deu-se por ser o local onde a pesquisadora convive e, por isso, sentiu necessidade de refletir sobre a educação que a Instituição oferece, buscando um entendimento da realidade na qual está inserida.

Para coletar os dados foi utilizada a técnica do grupo focal<sup>3</sup> com os dois grupos acima mencionados. A escolha desta técnica ocorreu com a finalidade de oferecer “oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do

---

<sup>2</sup> O *Campus* Porto Velho Calama oferece atualmente quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio: Informática, Edificações, Eletrotécnica e Química, sendo que apenas os três primeiros tinham turmas de terceiro ano em 2013, quando foi realizada a coleta de dados.

<sup>3</sup> Sobre o conceito de grupo focal, Gomes (2005, p. 41) afirma que o mesmo “é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”.

falado”. Além do que “a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame” (GATTI, 2012, p. 13).

Quanto à operacionalização dos grupos, houve apenas uma reunião para cada um. Os grupos seriam reunidos mais vezes se os objetivos da pesquisa não tivessem sido contemplados. O local escolhido para as reuniões foi uma sala ampla do *Campus*, para facilitar o acesso aos participantes da pesquisa. Cada encontro teve duração máxima de três horas, limite máximo recomendado pela literatura.

Quanto ao registro das interações realizadas, foram utilizados dois gravadores, dispostos estrategicamente em relação à distribuição dos membros do grupo no ambiente. Paralelamente, um assistente fez anotações (sobre falas significativas, trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições e outros pontos que poderiam passar despercebidos ao registro geral), que auxiliaram na etapa de análise.

No início do encontro, a pesquisadora apresentou o moderador<sup>4</sup>, em seguida fez uma breve apresentação pessoal, explicou os objetivos do estudo, por que os participantes foram escolhidos e solicitou que todos se apresentassem. Em seguida, os participantes do grupo receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – anexo II).

Após a introdução, as discussões foram iniciadas com a observação do moderador sobre o fato de que nesse grupo não haveria opinião certa e errada, bom ou mau argumento ou posicionamento, que todas as ideias e opiniões seriam importantes, de forma que não se estaria em busca de consensos (conforme recomenda Gatti, 2012). Em seguida, o moderador solicitou que cada um falasse sobre o que entendia por educação.

A partir daí, o moderador direcionou as discussões de acordo com as respostas e com o roteiro (anexo III), mas, de acordo com a argumentação dos participantes, alguns itens do roteiro foram discutidos antecipadamente. Por esse motivo, o moderador fez anotações apenas de argumentos que pudessem ser usados para fazer o *link* com o roteiro, por exemplo: “Uma coisa que ouvi de você é que educação é... Eu me pergunto o que vocês têm a dizer sobre a educação no *Campus* Porto Velho Calama?”.

Quanto à constituição dos grupos, tivemos no grupo focal constituído por professores a participação de quatro docentes<sup>5</sup> que, visando manter o anonimato, serão denominados: Professor A, Professor B, Professor C e Professor D. Por esse mesmo motivo, os participantes não serão identificados em relação ao sexo, nem a área de conhecimento das disciplinas que ministram.

O grupo focal constituído por estudantes envolveu participantes de dois cursos. No primeiro encontro, compareceram apenas quatro estudantes, que sugeriram que o grupo fosse remarcado em horário de aula para possibilitar uma participação maior. Então, no segundo encontro realizado houve a participação de 20 jovens, o que nos limita a considerar essa conversa com os estudantes de grupo focal, devido ao elevado número de participantes, já que a metodologia com grupo focal recomenda, preferencialmente, um

---

<sup>4</sup> O moderador foi o Professor Doutor (em educação) Célio José Borges, da Universidade Federal de Rondônia, cujo convite se deu pela proximidade da pesquisadora e o convidado, já que ambos fazem parte do “Grupo de estudos do desenvolvimento e da cultura corporal – UNIR”. Além do amplo conhecimento que o Professor Borges tem na área da educação.

<sup>5</sup> O que nos levou a considerar esse um minigrupo focal, já que é recomendado um mínimo de seis integrantes. Entretanto, mesmo o convite tendo sido enviado a todos os professores apenas quatro se disponibilizaram a participar das discussões.

número máximo de 12 pessoas<sup>6</sup>. No entanto, decidimos por aceitar esse grupo maior, por atender a um pedido dos próprios estudantes e também porque o questionário aplicado ao término do grupo permitiu que cada participante pudesse fazer suas considerações a respeito dos temas discutidos, compensando o provável tempo curto de fala para cada participante durante a realização do grupo.

Ao término do encontro, os participantes receberam um questionário (anexo IV), com questões abertas, cujas respostas foram, posteriormente, na fase de análise dos dados, confrontadas com as falas e situações grupais. Além disso, também foi aplicado um questionário socioeconômico aos estudantes, para levantamento e análise do perfil do grupo (apêndice I).

Para realizar o tratamento estatístico das informações socioeconômicas dos estudantes, os dados foram tabulados no Programa Microsoft Excel 2012 e analisados com o emprego do Programa XLSTAT versão 2013. Os resultados foram mostrados em gráficos para melhor visualização e compreensão, bem como especificados, analisados e relatados textualmente. Utilizamos ainda o Software NVivo 10, para organizar os dados qualitativos e elaborar algumas ilustrações que facilitaram a visualização dos resultados.

Os dados qualitativos resultantes dos grupos focais foram interpretados pela pesquisadora com base nos princípios da hermenêutica e da teoria crítica, que fundamentam as reflexões sociofilosóficas desenvolvidas sobre a temática proposta, relacionando-a aos demais referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, tais como Bourdieu (2011, 2007) e Passeron (2011), Saviani (1996, 1997), Althusser (1996), Mészáros (2008), Apple (2006), Souza (1987), Saes (2005), Sarti (1979) e Freire e Shor (1986), principalmente.

---

<sup>6</sup> Gatti (2012) destaca como ideal para projetos de pesquisa, grupos focais com mais de 10 participantes e aponta como pontos negativos para a realização de grandes grupos focais o fato de limitar a possibilidade de participação, troca de ideias, aprofundamento no tratamento do tema e os registros.

## 2. O LOCUS DA PESQUISA

### 2.1. O Estado de Rondônia

O Estado de Rondônia foi criado por meio da Lei Complementar 041, de 22 de dezembro de 1981, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo. Seu primeiro governador foi o Coronel do Exército Jorge Teixeira de Oliveira, nomeado no dia 29 de dezembro de 1981, pelo presidente anteriormente citado. A instalação do Estado, por meio da posse do governador e secretariado, deu-se no dia 04 de janeiro de 1982 (MATIAS, 2004).

Segundo Matias (2004), em 1982, o Estado de Rondônia estava constituído por 13 municípios: Porto Velho (capital do Estado), Guajará-Mirim, Ariquemes, Jaru, Ouro Preto do Oeste, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Espigão do Oeste, Pimenta Bueno, Vilhena, Colorado do Oeste e Costa Marques.

No entanto, conforme menciona Álvares-Afonso:

O processo migratório para Rondônia é histórico e remonta ao século XVII, no período colonial, em que as missões jesuítas espanholas explorando ouro e outros minerais, no vale dos rios Guaporé e Mamoré, despertaram a atenção da Coroa Portuguesa, que determinou a imediata penetração de “bandeiras” no vale do Guaporé, com grupos partindo de Belém e Cuiabá (ÁLVARES-AFONSO, 2008, p. 35).

Atualmente, a população é formada por 1.560.501 habitantes, sendo 793.224 homens e 767.277 mulheres. Vivem em área urbana 73,22% e 26,78% em ambientes rurais. A média de idade da população é de 30 anos (IBGE, 2010).

Seu território abrange uma área de 237.576,167 km<sup>2</sup>, sendo os limites do Estado de Rondônia: a) ao Norte e Nordeste, estado do Amazonas; b) ao Sul e Oeste, República da Bolívia; c) a Leste e Sudeste, estado de Mato Grosso; e d) a Noroeste, os estados do Acre e do Amazonas. Essas fronteiras acarretam algumas consequências em vários aspectos, como pode ser observado em um trecho do diagnóstico local de saúde do Município de Costa Marques:

[...] o número de vacinados em Costa Marques em determinada faixa etária está acima da quantidade de pessoas registradas para a mesma faixa etária no município. Isso demonstra que, por ser uma região de fronteira, é possível que estrangeiros estejam utilizando os serviços de vacinação do município de Costa Marques, fato esse corroborado, quando observado quais eram o (*sic*) serviços mais utilizados pelos usuários estrangeiros, entre os quais está a vacinação (COSTA MARQUES, 2008, p. 39).

Os pesquisadores do documento, anteriormente citado, estudaram os usuários das unidades de saúde do município e verificaram que cerca de 10% são estrangeiros. Outras consequências podem ser apontadas como também decorrentes dessa questão fronteiriça,

tais como: conflitos por terra<sup>7</sup>, fortalecimento das ações da defesa sanitária animal na fronteira e as atividades de vacinação contra Febre Aftosa, entre outros fatores cuja amplitude, diversidade e complexidade, exigem formulação e implementação de políticas de desenvolvimento específicas para o Estado.

Além disso, a fronteira com a Bolívia torna Rondônia um corredor para o tráfico e contrabando, conforme aponta a Superintendência Regional no Estado de Rondônia, no relatório de gestão do exercício de 2011 da Polícia Federal (2012, p. 12):

Tráfico internacional de armas e drogas: a extensa fronteira com a Bolívia, país produtor de cocaína e a proximidade das fronteiras de outros países, fazem de Rondônia um importante corredor de tráfico de drogas com destino a outras unidades da federação, bem como para outros países.

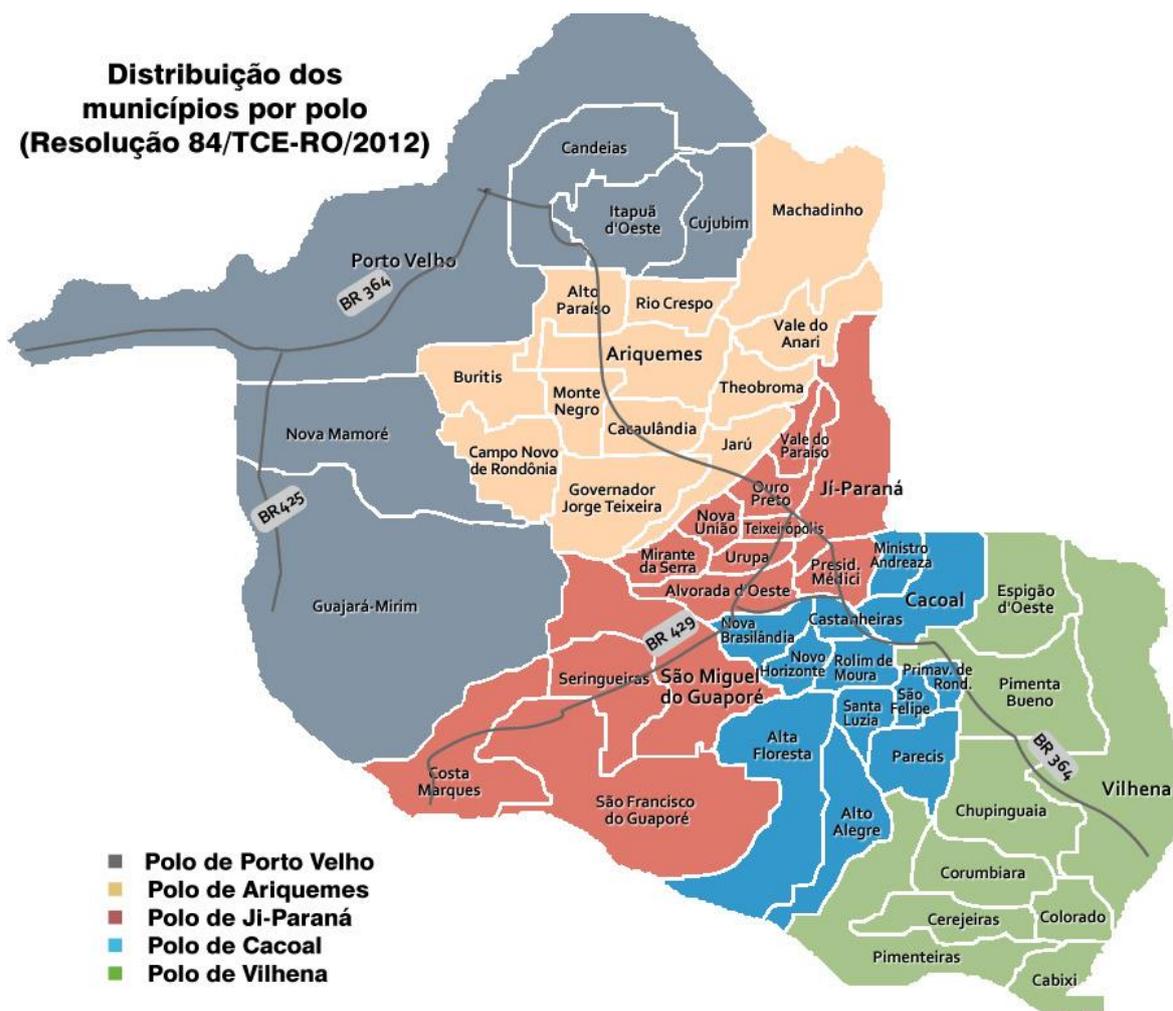
Esses fatos demandam várias ações, especialmente da Polícia Federal e, em algumas ações com o apoio da guarda nacional, em operações de repressão às atividades criminosas e proteção à sociedade de Rondônia.

Sobre a política, o Estado de Rondônia é representado por três senadores e oito deputados federais que atuam no Congresso Nacional. Além disso, há em nível estadual, a Assembleia Legislativa que é composta por 24 deputados. Já no âmbito municipal, existem 537 vereadores, 52 prefeitos e 52 vice-prefeitos (MATIAS, 2004). Quanto à divisão geopolítica, o Estado de Rondônia é formado por 52 municípios e 57 distritos. Esses municípios estão organizados em cinco polos, conforme ilustrado na figura a seguir.

---

<sup>7</sup> O site Rondônia Vip noticiou no mês dia abril de 2012 que o Ministério Público Federal temia conflito armado entre brasileiros e bolivianos na fronteira de um Distrito de Porto Velho com a Bolívia (disponível em: <http://www.rondoniavip.com.br/noticia/mpf-ro-ve-possibilidade-de-conflito-armado-entre-brasileiros-e-bolivianos-na-fronteira,geral,6662.html>. Acesso em 29/07/2012).

**Distribuição dos municípios por polo (Resolução 84/TCE-RO/2012)**



Fonte: Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (2012).

Figura 1: Mapa do Estado de Rondônia.

Sobre a aptidão econômica e o sistema produtivo de Rondônia é importante destacar primeiramente que se trata de um Estado que vem tendo sua trajetória marcada por fenômenos: o Primeiro Ciclo da Borracha (século XIX), a construção da Ferrovia Madeira-Mamoré (última década do século XIX e primeira década do século XX), o Segundo Ciclo da Borracha (década de 1940), Ciclo do Minério: incluindo diamante, cassiterita e ouro. A cassiterita começou a ser explorada na década de 1950, mas com uma produção mais expressiva a partir de 1960. A extração do diamante e ouro no Rio Machado (Ji-Paraná) durou cerca de seis anos, de 1950 a 1956. Já no Rio Madeira, inicia-se na década de 1970 e tem maior produção na década de 1980. Sobre esse assunto, Medeiros (2004, p. 228) destaca a grande depredação ao ambiente, afirmando que os rios Madeira e Candeias, entre outros, “foram irresponsavelmente poluídos e depredados de suas riquezas naturais” e as florestas de Rondônia sofreram ações devastadoras, chegando ao ponto de 12 dos 52 municípios terem mais de 50% de sua área desmatada em 1993.

Os dois ciclos da borracha provocaram grandes transformações que podem ser consideradas como fatores de importância decisiva no processo de desenvolvimento social, econômico, político e ocupacional da região amazônica (MEDEIROS, 2004). Entre essas transformações destacam-se o aumento da população, especialmente pela vinda de

nordestinos para trabalhar na extração do látex, fortalecendo o comércio da borracha; e a construção da ferrovia Madeira-Mamoré para escoar a produção de borracha da Bolívia. Esse empreendimento trouxe milhares de trabalhadores de vários países dos diversos continentes, cuja grande concentração exigiu a construção da infraestrutura que originou a cidade de Porto Velho.

Sobre a Ferrovia Madeira-Mamoré, Medeiros (2004, p. 87) afirma que:

A construção da Ferrovia Madeira-Mamoré, cortando a verdejante selva amazônica, representou na época, um dos maiores desafios a ser enfrentado, principalmente, por que (*sic*) quase todos os segredos da floresta equatorial ainda eram totalmente desconhecidos pelo homem, por isso, era necessária coragem e, acima de tudo, *determinação*. A construção da ferrovia representou um dos mais importantes feitos da engenharia, já realizados no início do século XX, em plena selva amazônica brasileira. A epopéia (*sic*) da construção da Madeira-Mamoré representou também a força do capitalismo emergente, representando as potências estrangeiras em plena selva amazônica.

Historicamente, Álvares-Afonso (2008) destaca a construção do Real Forte Príncipe da Beira, ainda no século XIII, à margem direita do Rio Guaporé, em terras hoje pertencentes ao Município de Costa Marques, como um fenômeno importante da ocupação de Rondônia. O autor destaca que:

O **Real Forte Príncipe da Beira** não constituiu baluarte somente para defesa dos interesses territoriais dos portugueses nesta parte longínqua da colônia. Representou, também, com a sua ostensiva construção, agredindo a natureza daquela região da Amazônia, o autoritarismo, a violência e outros males da dominação. Quando o vértice dos conflitos com os espanhóis foi sendo transferido para as margens do rio Paraguai, a fortaleza ficou inativa e passou a ser usada como destino terminal dos desterrados, até o seu completo abandono (ÁLVARES-AFONSO, 2008, pp. 35-36 [grifo do autor]).

Atestando seu valor e importância, em 1950, a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional determinou a inscrição do Forte Príncipe da Beira no Livro do Tombo das Belas-Artes (MEDEIROS, 2004; ÁLVARES-AFONSO, 2008).

Iniciada em Ariquemes, em 1950, a exploração da cassiterita alcançou, na década de 1970, uma participação de mais de 80% na produção nacional desse minério. Sobre esse assunto, Medeiros (2004, p. 183) enfatiza que:

Rondônia também passou a ser um centro de atrações para os garimpeiros de outros Estados da Federação que, para Rondônia vinham, na esperança de ganhar dinheiro. Em pouco tempo, a população aumentou bastante, contribuindo para o surgimento de novos núcleos de povoamento.

Sobre o aumento populacional em decorrência da exploração de minérios, Medeiros (2004) salienta que a população saltou de 36.935 habitantes, na década de 1950, para 111.064 habitantes no ano de 1980. É importante frisar que, nesse período, também ocorria a garimpagem do ouro, especialmente ao longo do Rio Madeira, predominantemente na região onde hoje está localizado o Município de Nova Mamoré (garimpo dos Araras). Sobre esse assunto, Álvares-Afonso (2008) afirma que aproximadamente quarenta mil balsas e dragas chegaram a trabalhar no garimpo do Rio Madeira.

Paralelamente à exploração mineral, Medeiros (2004, p. 184) aponta outro fenômeno importante no que se refere à ocupação de Rondônia: a construção da BR-364<sup>8</sup>. A abertura da BR 364, nessa época, promoveu uma aceleração no desenvolvimento, que ocorreu paralelamente à grande migração de, principalmente, nordestinos. Esse surto migratório dizimou uma considerável parte das florestas e da biodiversidade ao longo do traçado dessa rodovia que corta todo o estado de Rondônia (BATISTA, 2001; MATIAS, 2002; SERRA, 2005). A partir de 1961:

A extração da cassiterita e a construção da BR-364 foram sem dúvida, as duas forças proporcionadoras de uma nova época histórica que se caracterizou como o “*período de pré-povoamento*”. Nesse período, ocorreram grandes transformações. A principal fonte econômica passou do extrativismo vegetal, para o mineral. Esse fato causou mudanças radicais no campo da mão-de-obra (*sic*) da produção e nos aspectos sócio-econômicos (*sic*) do Território de Rondônia. As áreas de garimpagem tornaram-se densamente povoadas, ocupadas por uma população flutuante, desprovida de infra-estrutura (*sic*) (MEDEIROS, 2004, p. 184).

Esse fenômeno trouxe uma nova configuração para a economia do Estado, pois surgiram empresas e novas oportunidades de trabalho. Além disso, tiveram os benefícios sociais, como a construção de moradias de melhor qualidade, hospitais, escolas e espaços de lazer (MEDEIROS, 2004). Todos esses fenômenos históricos ilustram o quão complexa foi a ocupação do Estado de Rondônia. Atualmente, nesta segunda década do século XXI, destaca-se a construção de duas usinas hidrelétricas: Santo Antônio e Jirau. A primeira está a aproximadamente 7 km da cidade de Porto Velho e a segunda, acerca de 136 km. Juntas formarão o terceiro maior polo de geração hidrelétrica do Brasil.

Sobre esse assunto, Álvares-Afonso (2008) afirma que Rondônia já possui uma usina hidrelétrica (UHE de Samuel) com capacidade de 215 MW. Porém, com as UHEs de Santo Antônio e Jirau espera-se atingir 7.480 MW. Além da geração de energia, o projeto do complexo do Rio Madeira viabilizará a navegabilidade<sup>9</sup>, permitindo a abertura de novas fronteiras agrícolas com o oeste do Mato Grosso e com o sul de Rondônia, bem como, a criação de um complexo flúvio-marítimo internacional no Rio Amazonas, de exportação para mercados mundiais de produtos do Brasil, Bolívia e Peru.

Como o objetivo deste trabalho não é analisar os fenômenos econômicos, acima mencionados, limitamo-nos a apresentar aqui esses diferentes períodos históricos pela influência que exerceram nos processos migratórios de grande quantidade de pessoas para trabalhar na região, principalmente nordestinos, em sua maioria desempregados, com pouca escolaridade, que vinham em busca de melhores condições de vida. Dessa maneira, contribuimos para elucidar um pouco sobre a configuração populacional de Rondônia.

No tocante à economia de Rondônia destacam-se três setores: o primário com predominância da pecuária; o secundário, ainda que com poucas indústrias e o terciário, que envolve o comércio e serviços. Sobre essa configuração das atividades econômicas, Álvares-Afonso (2008) salienta que:

---

<sup>8</sup> A BR 364 utilizou, como base de direção topográfica, a linha telegráfica (um percurso de 1.300 km de Cuiabá a Porto Velho), instalada pela Comissão Rondon, na primeira década do século XX.

<sup>9</sup> “O Rio Madeira possui acima da cidade de Porto Velho até a foz do Rio Beni um total de 15 obstáculos naturais à franca navegação. As eclusas nas UHE’s (*sic*) Santo Antônio e Jirau permitirão a navegação plena nesse trecho” (ÁLVARES-AFONSO, 2008, p. 199).

O PIB do agronegócio incorpora, além do setor primário agropecuário, o setor a montante (parque industrial que fornece bens de capital e insumos para o campo) e o setor a jusante (rede armazenadora, transporte, processamento, industrialização e distribuição). É preferível usar o cálculo do VBP – Valor Bruto da Produção, pois conseguir os dados do agronegócio de Rondônia, para o cálculo acurado do PIB, pode se transformar numa trabalhadeira sem igual (idem, p. 92).

Assim como se apresenta na sociedade brasileira, em Rondônia, a desigualdade social se fundamenta na concentração de riquezas que, conforme destacam Cattani e Kieling (2007, p. 170) “condiciona, estruturalmente, as relações de classe, a ideologia, as possibilidades econômicas e a produção cultural”. Nesse sentido, Serra (2005) ressalta que o modelo de desenvolvimento implantado a partir da década de 1970 para que Rondônia adquirisse uma projeção baseada no agronegócio promoveu grande crescimento econômico. Porém, o crescimento alcançado gerou apenas concentração de rendas para os latifundiários e essa estrutura produtiva não absorveu a gama de mão de obra disponível no Estado.

Outro grave problema surgido ao longo do processo de ocupação de Rondônia foi o agravamento dos problemas ambientais, sociais e conflitos pela posse de terras. Essas questões se configuram como dificuldades históricas, decorrentes do fato de o poder público ter sido incapaz de ordenar adequadamente o processo de colonização do estado de Rondônia (BATISTA, 2001). Sobre problemas ambientais, o referido autor afirma que o desmatamento é o maior deles, sendo essa afirmativa justificada pelo fato de, em 1978, a área desmatada ser inferior a 2% e em 1998, aproximava-se de 24%. Mas, o que é mais preocupante é o desmatamento de áreas de preservação permanente, sobretudo de matas ciliares e de encostas de morros.

Os problemas mais graves ocorrem com relação ao desmatamento e às queimadas. Neste sentido, embora a construção de infra-estrutura (*sic*) como estradas, cidades, barragens para produção de energia elétrica, garimpos e minas contribuam com o desmatamento, é a atividade agropecuária que mais contribui no Estado. Principalmente a pecuária que ocupa a maior parte da área desmatada (idem, p. 144).

Ainda de acordo com Batista (2001), a pecuária apresenta problemas, não apenas ambientais, mas também quanto à sustentabilidade social, principalmente em relação ao corte, que emprega pouca mão de obra, contribui com a concentração das terras, de renda, expulsa os pequenos produtores para regiões de fronteiras e produz um valor muito baixo por hectare. Já na agricultura, que é essencialmente desenvolvida por produtores familiares, ocupa-se menos espaço, exercendo uma pressão menor sobre o desmatamento, ocupando mais mão de obra e distribuindo melhor a renda. Assim, o valor produzido por hectare é superior ao da pecuária, significando melhor aproveitamento do espaço ocupado; mesmo assim, também apresenta problemas quanto à sustentabilidade ambiental. Na exploração mineral tem havido redução na produção ao longo dos últimos anos, com conseqüências no valor produzido e no nível de emprego. Essa atividade também apresenta problemas ambientais típicos do setor, como poluição e sedimentação dos rios, igarapés e lagos, contaminação das águas e do ar com mercúrio, prejudicando a fauna aquática e a saúde das pessoas.

No setor madeireiro, também há problemas de sustentabilidade, pois, apesar de empregar uma mão de obra razoável nas indústrias madeireira e moveleira, a forma

predatória de exploração já está interferindo na sustentabilidade econômica devido à redução de matéria-prima, principalmente das espécies de maior aceitação no mercado, como mogno, cerejeira, cedro, dentre outras. No setor industrial, destacam-se os segmentos de transformação e beneficiamento de alimentos e produtos extrativistas, o que contribui significativamente na formação do PIB estadual e emprega muita mão de obra em vários municípios do Estado (idem).

Por fim, os fenômenos inflacionários têm se apresentado frequentes nesse último processo migratório vivenciado por Rondônia. Isso pode ser um fator motivador para que as famílias se envolvam mais com o mercado de trabalho e, conseqüentemente, busquem por escolas técnicas como Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), fato que influenciou na oferta de maior número de vagas, deste último, que, em 2012 ofereceu 1720 vagas, às quais concorreram mais de 13 mil inscritos.

## 2.2. O Município de Porto Velho

A história do município de Porto Velho está diretamente ligada à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré que surge da necessidade de superar o trecho encachoeirado do Rio Madeira (cerca de 380 km), com cerca de 20 cachoeiras e de dar vazão à borracha produzida na Bolívia e na região do município de Guajará-Mirim.

Oficializada em 2 de outubro de 1914, Porto Velho foi criada por desbravadores por volta de 1907, durante a construção da E.F. Madeira-Mamoré. Em plena Floresta Amazônica, e inserida na maior bacia hidrográfica do globo, onde os rios ainda governam a vida dos homens, é a Capital do estado de Rondônia. Fica nas barrancas da margem direita do rio Madeira, o maior afluente da margem direita do rio Amazonas (PMPVH, 2006).

O empreendimento da estrada de ferro teve início em 1872 por iniciativa da Bolívia e a localidade escolhida para construção do porto (Porto Novo) onde o caucho seria transportado para os navios, seguindo então para a Europa e os EUA, foi Santo Antônio do Madeira, à época província de Mato Grosso (MEDEIROS, 2004; PMPVH, 2006).

No entanto, dois anos após a chegada da primeira empresa a trabalhar na construção da ferrovia (Public Works Construction), os últimos funcionários deixaram o canteiro de obra sem nenhum avanço concreto. A partir de então, várias empresas fracassaram na execução da obra, que, devido à questão do Acre, passou a ser responsabilidade do Brasil, a partir da Assinatura do Tratado de Petrópolis<sup>10</sup>, em 17 de novembro de 1903 (MEDEIROS, 2004).

Após muitas tentativas e um grande número de mortos, dentre trabalhadores e índios, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré foi concluída em 30 de agosto de 1912, sendo que desde 1907, a base administrativa funcionava em terras do Estado do Amazonas, sete quilômetros abaixo de Santo Antônio, no velho Porto dos Militares. Assim, a localidade

---

<sup>10</sup> Devido aos conflitos envolvendo brasileiros e bolivianos nas e pelas terras do Acre, Brasil e Bolívia assinaram esse tratado, no qual, em seu artigo 7º, o Brasil se obriga a construir uma ferrovia de Santo Antônio do Madeira a Guajará-Mirim, este último situado à margem direita do Rio Mamoré, que recebe o nome de Rio Madeira após a sua junção com o rio boliviano Beni.

chamada “Porto Velho” foi se desenvolvendo para proporcionar maior conforto aos trabalhadores. Medeiros (2004) destaca que havia fábrica de gelo, usina para produzir luz elétrica e cinema.

A Prefeitura Municipal de Porto Velho, em sua página oficial afirma que:

Percival Farquar, proprietário da empresa que afinal conseguiu concluir a ferrovia em 1912, desde 1907 usava o velho porto para descarregar materiais para a obra e, quando decidiu que o ponto inicial da ferrovia seria aquele (já na província do Amazonas), tornou-se o verdadeiro fundador da cidade que, quando foi afinal oficializada pela Assembléia (*sic*) do Amazonas, recebeu o nome Porto Velho. Hoje, a capital de Rondônia (PMPVH, 2006).

Dessa forma, com o desenvolvimento da região, o governador do Amazonas sancionou a Lei nº. 757, criando o município de Porto Velho em 2 de outubro de 1914. Com a criação do Território Federal do Guaporé e, posteriormente, do Estado de Rondônia, Porto Velho tornou-se sua capital.

No que se refere ao crescimento econômico, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>11</sup> destaca que:

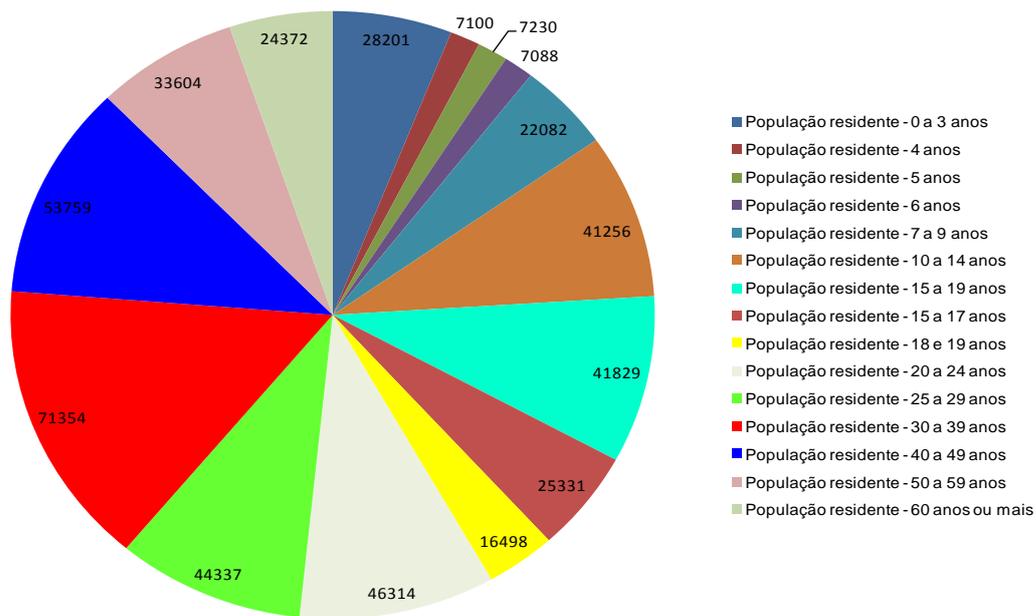
Cinco municípios são responsáveis por mais da metade da geração de renda em Rondônia. Porto Velho está na primeira colocação, com participação de 31,9% no Produto Interno Bruto (PIB) estadual. Ji-Paraná é o segundo maior gerador de riqueza, com 7,2% de produção econômica, seguido de Vilhena, com 6% e Ariquemes, com 5,5%. Cacoal fecha a lista das cidades mais efetivas no desenvolvimento de riqueza no Estado, com participação efetiva de 5%.  
[...] Apesar de expressivo no cenário regional, o PIB de Porto Velho é o 72º do País e o 23º em comparação entre todas as capitais do Brasil. Na região Norte, a capital rondoniense é a 3ª maior produtora de riqueza, posição que ocupa desde 2006, sempre atrás de Belém (PA) e Manaus (AM).

O IBGE (2011) destaca que Porto Velho é a única capital do Brasil que apresenta uma proporção de homens superior a de mulheres, com 103,2 homens para 100,00 mulheres.

O estudo da população residente em Porto Velho, segundo a idade, mostra que há uma maior concentração nas faixas etárias de 30 a 39 anos (71.354 pessoas), 40 a 49 anos (53.759 pessoas) e de 25 a 29 anos (44.337 pessoas), respectivamente. Esses dados indicam que o Município tem uma população predominantemente de adultos jovens.

---

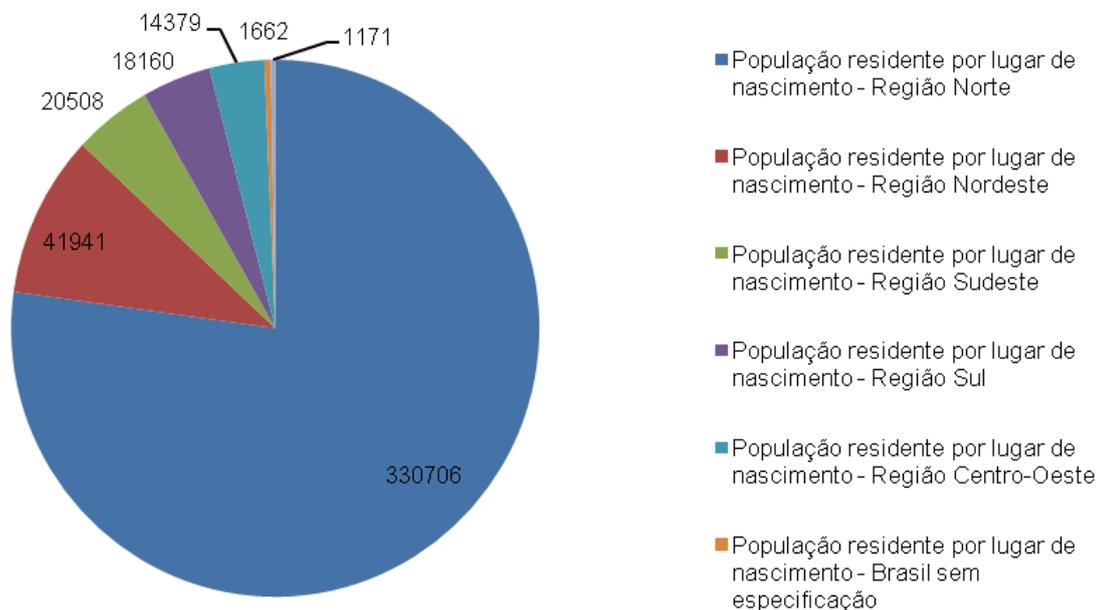
<sup>11</sup> A notícia foi publicada em 18 de dezembro de 2012, no site do Jornal Diário da Amazônia com o título: Cinco cidades têm 55,5% do PIB de RO. Disponível em: <<http://diariodaamazonia.com.br/cinco-cidades-tem-555-do-pib-de-ro-2/>>. Acesso em: 30/12/2012.



Fonte: Dados retirados do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso em 29/12/2012).

Figura 2: Caracterização etária da população de Porto Velho.

Quanto ao lugar de nascimento, verifica-se no gráfico a seguir que 330.706 pessoas nasceram na região Norte, o que corresponde a 77,17% da população do município. Em seguida tem-se 9,78% do Nordeste e 4,79% do Sudeste do País. Apenas 0,27% nasceram fora do país (figura 3).



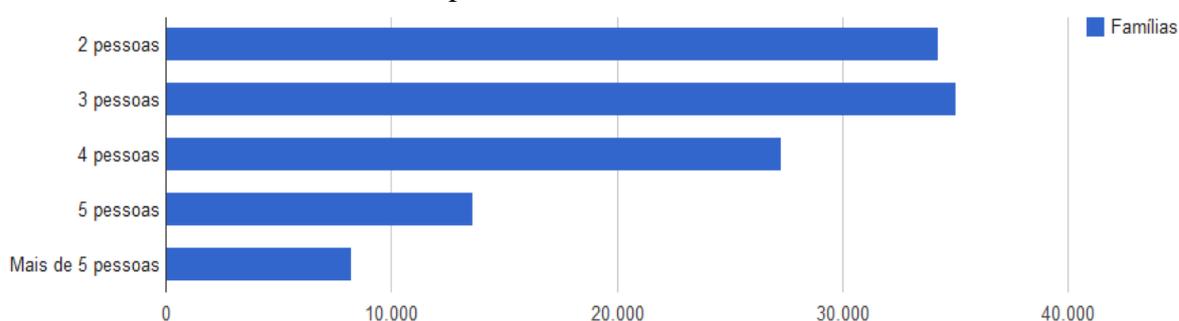
Fonte: Dados retirados do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso em 29/12/2012).

Figura 3: População residente em Porto Velho por local de nascimento.

Um parágrafo escrito por Zuin (2012, p. 4), com base na literatura sobre a região, resume bem não apenas essa mistura de pessoas de várias etnias e localidade, mas também menciona aspectos importantes da origem de Porto Velho (e do Estado de Rondônia):

A Porto Velho: da “Ferrovia do Diabo” ao “Caldeirão Cultural da Amazônia”, comumente publicizada, é uma atora agonizante entre mundos mitológicos desde a sua fundação. Primeiro aquele que sob o (in) fluxo dos trabalhos para a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré deixou seu legado nos modos de vida e no imaginário urbano dos amazônicos e amazonidas - o mito do Eldorado do Norte. Foram eles, trabalhadores brasileiros (de todas as regiões do país, mas a maioria nordestinos e indígenas), haitianos, caribenhos, portugueses, espanhóis, franceses, italianos, africanos, alemães, russos, chineses, austríacos, árabes, gregos, japoneses, porto-riquenhos, dinamarqueses, bolivianos, peruanos, venezuelanos etc.; os ingleses com suas experiências em construções de ferrovias, seguidos, pelos norte-americanos – os “decididos” em prosseguir com o trabalho dos primeiros-, que deixaram suas marcas espalhadas pela planície amazônica delimitada por uma linha que une as famosas cachoeiras do rio Madeira (17 no total), o Amazonas, ao tão sonhado “Eldorado”<sup>12</sup>.

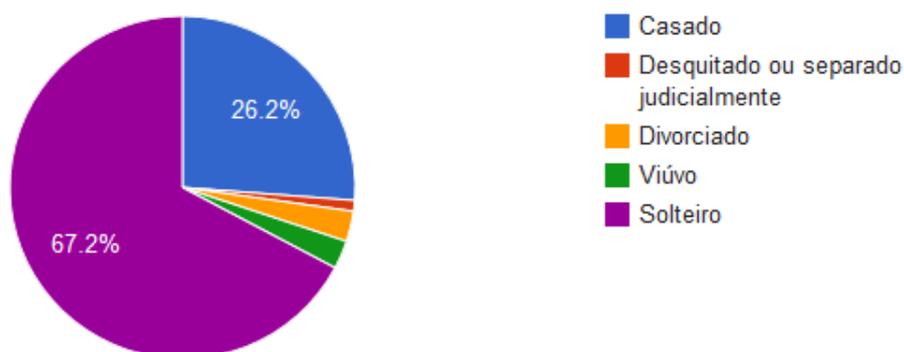
No que se refere às famílias residentes em domicílios particulares e número de componentes das famílias, há um predomínio de grupos familiares com três pessoas, havendo outras com mais de cinco pessoas.



Fonte: Gráfico retirado do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso em 29/12/2012).

**Figura 4:** Famílias residentes em domicílios particulares.

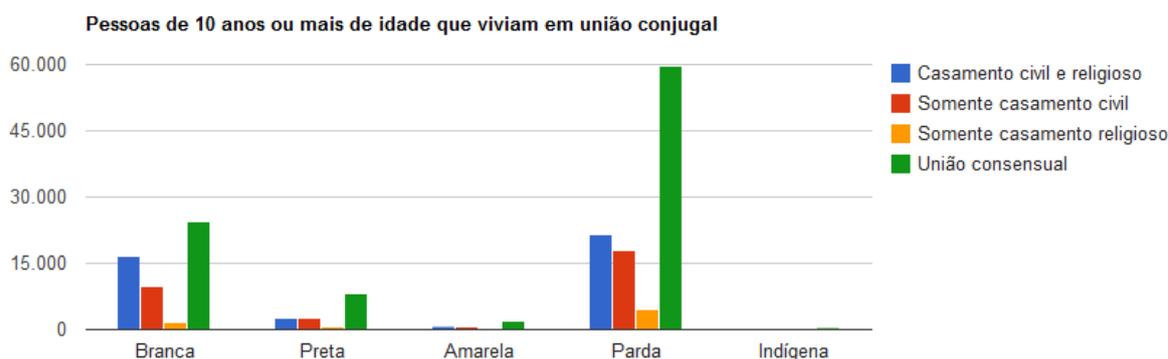
Quanto a nupcialidades dos residentes com 10 anos de idade ou mais, há uma predominância de solteiros (67,2%) em relação aos casados (26,2%). No entanto, é possível verificar na figura 6 que a união consensual é predominante em todas as raças.



Fonte: Gráfico retirado do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso em 29/12/2012).

**Figura 5:** Nupcialidade das pessoas de 10 anos ou mais de idade.

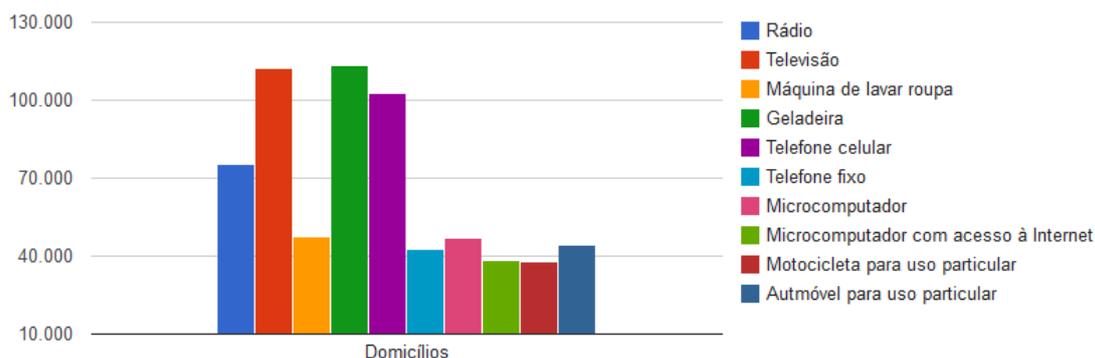
<sup>12</sup> Há uma discordância na literatura consultada a respeito do número de cachoeiras existentes ao longo do Rio Madeira, Medeiros (2004) cita 20 e Zuin (2012) 17 cachoeiras. Mas, é importante mencionar a relação de amor da comunidade local com o Rio, que é marcada pelo dito popular: “quem bebe das águas do Madeira ainda que vá embora, sempre volta” (PMPH, 2006).



**Fonte:** Gráfico retirado do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso em 29/12/2012).

**Figura 6:** Pessoas de 10 anos ou mais de idade que viviam em união conjugal.

Quanto aos bens duráveis que os domicílios possuem, tem-se com maior frequência, respectivamente: Geladeira, televisão e telefone celular, e com menor frequência: motocicleta para uso particular, microcomputador com acesso à internet e telefone fixo.



**Fonte:** Gráfico retirado do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso em 29/12/2012).

**Figura 7:** Domicílios com existência de bens duráveis.

Os dados referentes à escolaridade apontam que 46.917 residentes em Porto velho nunca frequentaram a creche ou escola, ou seja, excluindo os menores de seis anos de idade que não são obrigados por lei a estar na creche ou escola (27.319), tem-se 19.598 pessoas que deveriam estar alfabetizadas e nunca foram à escola. Deste quantitativo, tem-se 17.813 maiores de 18 anos, ou seja, adultos que nunca frequentaram creche ou escola. Esse quadro pode estar relacionado ao elevado número de pessoas sem nenhuma ou com pouca renda.

Sobre escolaridade, o IBGE (2011) destacou Porto Velho com a quarta maior proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler e escrever, comparado às Unidades da Federação e aos municípios das capitais da Região Norte, em 2010<sup>13</sup>. O Município é apontado como a única capital da região a apresentar uma proporção maior que o total do Estado (Porto Velho 4,9% e Rondônia 3,7%), o que pode ocorrer devido às

<sup>13</sup> A liderança é de Macapá com 7,7%, seguido por Manaus (7,1%), Belém (6,3%) e Porto Velho (4,9%). O estado de Rondônia é o que apresenta a menor proporção da Região Norte.

áreas de difícil acesso, como os distritos ao longo do Baixo Madeira e as várias comunidades de assentamento.

Dentre as instituições de ensino, a cidade dispõe da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e sete faculdades particulares<sup>14</sup>, formando entre outros profissionais: médicos, advogados, economistas, matemáticos, contabilistas, administradores, geógrafos, dentistas, biólogos, processadores de dados e outros profissionais da saúde e da educação. Essas instituições somam-se àquelas de educação infantil e ensino básico (há Pré-escola = 79, Fundamental = 247 e Médio = 45 escolas<sup>15</sup>), bem como às de ensino técnico e tecnológico como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Rondônia (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO (*Campus* Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte).

**Quadro 1:** População residente que nunca frequentou creche ou escola.

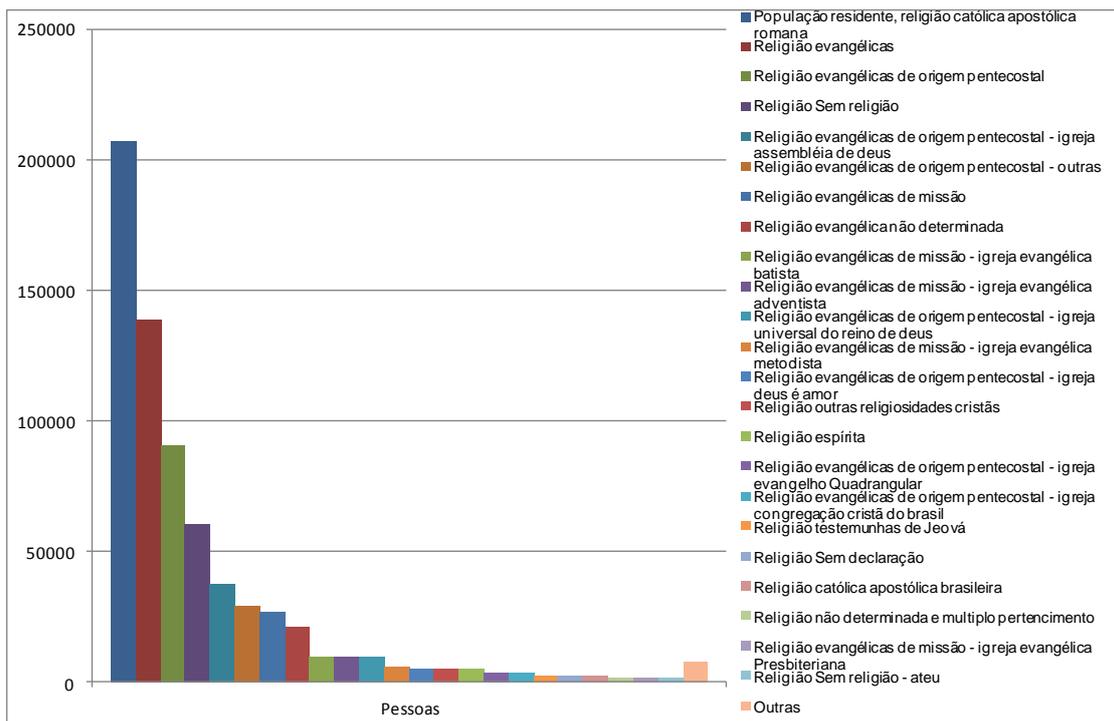
VARIÁVEL	PESSOAS
População residente que nunca frequentou creche ou escola – Total	46.917
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 0 a 3 anos	23.185
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 4 anos	2.579
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 5 anos	1.555
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 6 anos	705
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 7 a 9 anos	356
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 10 a 14 anos	373
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 15 a 19 anos	594
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 15 a 17 anos	351
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 18 e 19 anos	242
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 20 a 24 anos	1.032
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 25 a 29 anos	1.566
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 30 a 39 anos	2.731
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 40 a 49 anos	2.956
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 50 a 59 anos	3.304
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 60 anos ou mais	5.982

**Fonte:** Dados retirados do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em 29/12/2012.

Em relação aos aspectos religiosos, observa-se que mais de 48% da população residente se identificou como católica, tendo em seguida um grande número de evangélicos de várias denominações. Apenas 0,37% são de religião não determinada e múltiplo pertencimento e 0,31% são sem religião – ateu (figura 8).

<sup>14</sup> São elas: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA/METROPOLITANA), Faculdade de Rondônia (FARO), São Lucas, Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia (FATEC), União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON) e Faculdade de Educação de Porto Velho (UNIPEC).

<sup>15</sup> **Fonte:** IBGE Cidades@: Porto Velho-RO, Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=110020#topo>. Acesso em: 30/12/2012.

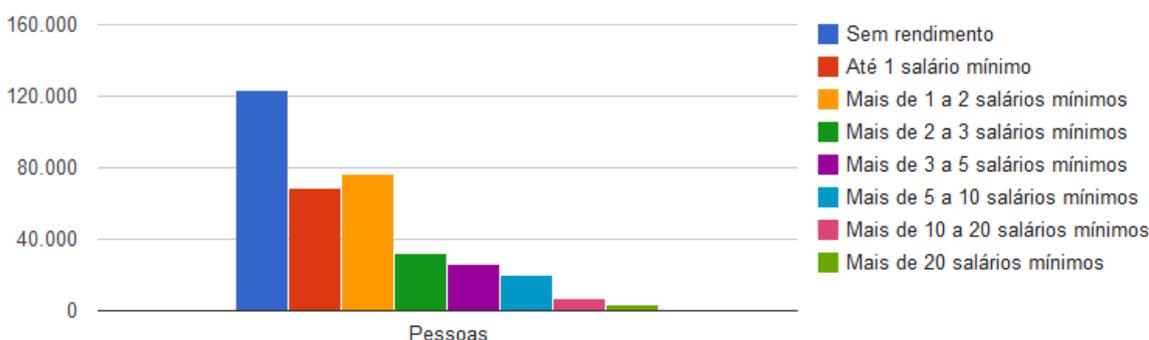


Fonte: Dados retirados do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em 29/12/2012.

Figura 8: Religião da população residente em Porto Velho.

A infraestrutura da capital é deficiente; apenas o centro, herança dos desbravadores, apresenta características de urbanização definidas. Os bairros que se interpõem entre o centro e a periferia são marcados por ruas ainda por asfaltar e sem calçadas, rede de esgotos inexistente, casebres de madeira, ao lado de belas residências e condomínios de luxo (PMPV, 2006).

Os aspectos econômicos das pessoas residentes em Porto Velho mostram que há um elevado número de pessoas sem rendimento: mais de 120 mil pessoas. São muitas também aquelas que ganham até um salário mínimo e de um a dois salários mínimos. Ressalta-se que dentre aquelas com rendimento predominam os homens 56,1% contra 43,9% das mulheres. A situação da mulher é mais grave em termos salariais e de escolaridade, mas não aprofundaremos essa discussão para não tornar esse capítulo muito extenso e por não ser esse o foco de nossa pesquisa. No entanto, essas informações podem ser acessadas no site do IBGE: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>.



Fonte: Gráfico retirado do site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em 29/12/2012.

Figura 9: Pessoas de 10 anos ou mais de idade por classes de rendimento nominal mensal.

Para o término dessa breve apresentação de Porto Velho, recorreremos mais uma vez a Zuin (2012, p. 11), quando esta descreve o perfil do município:

[...] aquele da cidade dos mil cheiros, sabores, cores, raças, danças e riquezas; traço diferenciador constitutivo de Porto Velho, em comparação com as outras cidades da região Norte que disputam o mesmo lugar na Amazônia. No entanto, sobre ela se volta todo o “olhar” para a construção da “cena política” do século XXI<sup>16</sup>.

Saber desses aspectos abrangentes do Estado de Rondônia, e particularmente do Município de Porto Velho, ajudam a compreender em qual realidade estão inseridos os estudantes e os professores que contribuíram na realização da pesquisa. Além de situar em qual contexto foi criado e está sendo implantado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Porto Velho Calama*.

### **2.3. O Instituto Federal de Rondônia, *Campus Porto Velho Calama***

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) foi criado pela Lei Federal N°. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O IFRO é uma instituição de educação superior, básica e profissional detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Atualmente (2014), o IFRO é formado por três *Campi* agrícolas: Colorado do Oeste<sup>17</sup>, Cacoal e Ariquemes, e quatro urbanos Vilhena, Ji-Paraná<sup>18</sup>, Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte. Há ainda o *Campus* Guajará-Mirim em fase de implantação, que será uma escola binacional (Brasil-Bolívia). Já que o município de Guajará-Mirim é separado da cidade boliviana de Guayaramerín apenas pelo Rio Mamoré.

A estrutura física do *Campus* Porto Velho Calama<sup>19</sup> está em fase de construção. Hoje o seu funcionamento se dá no espaço do *Campus* Porto Velho Zona Norte. Até dezembro de 2012, os dois *Campi* estavam funcionando no mesmo local, mas, em 2013, parte do *Campus* Porto Velho Zona Norte foi deslocado para um prédio alugado, distante cerca de 50 metros do endereço atual. O principal motivo da mudança foi o número de salas insuficiente para comportar os dois *Campi*.

Sobre a criação do *Campus* Porto Velho Calama, o site oficial do IFRO (2012) destaca:

O Câmpus Porto Velho Calama foi instituído, primeiramente, como Unidade Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal de Rondônia, criada pela Lei n° 11.534, de 25 de Outubro de 2007, sob a direção do professor Raimundo Vicente Jimenez. Em 14 de março de 2008 foi realizada a primeira Audiência

---

<sup>16</sup> Um aspecto importante que contribui para que esse olhar se volte para Porto Velho é a construção das usinas hidrelétricas, conforme descrito no tópico anterior (p. 13).

<sup>17</sup> Inicialmente criada como “Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste” (Lei 8.670 de 30 de junho de 1993), transformada em autarquia em 16 de novembro desse mesmo ano (Lei n. 8.731 de 1993) e, diante da criação dos institutos federais, essa escola passou a se chamar *Campus* Colorado do Oeste, uma Unidade de Ensino vinculada à Reitoria do IFRO.

<sup>18</sup> Todos estes *campi* recebem o nome do município onde estão localizados.

<sup>19</sup> Está localizado à Av. Gov. Jorge Teixeira, 3.146 – Setor Industrial – Fone: 69-3225-5045 CEP: 76.821-002. Porto Velho-RO.

Pública a respeito da implantação da Escola Técnica Federal de Rondônia, UNED de Porto Velho, ocasião em que a Prefeitura Municipal doou uma área de 68 mil m<sup>2</sup> para a construção do Câmpus, na Av. Calama, entre a Rua Apolo e a Rua do Igarapé. Em dezembro daquele mesmo ano as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e os CEFETs foram unificados sob a denominação de Institutos Federais, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A obra em andamento na Avenida Calama compreende 17 salas de aula, 32 laboratórios, gabinete médico e odontológico, biblioteca, sala de videoconferência, auditório com capacidade para 380 pessoas, complexo esportivo e área de convivência.

No dia 28 de maio de 2009, às 16 horas, foi lançada a Pedra Fundamental da edificação da obra no próprio local, com presença do Reitor, Raimundo Vicente Jimenez, e de autoridades locais e pessoas da comunidade. As obras deste Câmpus são de responsabilidade do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Em agosto de 2010 iniciaram-se as atividades letivas do Câmpus Porto Velho nas dependências do Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia (CETENE), atual IFRO/Câmpus Porto Velho Zona Norte.

Quando iniciaram as primeiras aulas do *Campus* Porto Velho Calama (em 2011), tinham sido oferecidas 240 vagas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em: Informática, Eletrotécnica e Edificações (40 vagas no período matutino e 40 vagas no período noturno para cada curso), além dos cursos (noturno) técnicos subsequentes em Manutenção e Suporte em Informática, Eletrotécnica e Edificações (com as três primeiras turmas formando em dezembro de 2012). Em 2012, foi incluído o Curso de Técnico em Química (matutino) e o curso superior em Física (licenciatura – noturno). No processo seletivo para ingressos em 2013, foram oferecidas vagas conforme quadro 2.

**Quadro 2:** Número de vagas ofertadas por curso, *Campus* Porto Velho Calama.

Cursos	Integrado		Subsequente	Superior
	Matutino	Vespertino	Noturno	Noturno
Técnico em Edificações	40	40	40	-
Técnico em Eletrotécnica	40	40	40	-
Técnico em Informática	40	40	-	-
Técnico em Química	40	40	-	-
Técnico em Edificações	40	40	-	-
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	-	-	40	-
Licenciatura em Física	-	-	-	40

Além dos cursos descritos anteriormente são desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão, curso de pós-graduação e cursos técnicos na modalidade à distância, que são somados aos programas do Governo Federal, como o Mulheres Mil e o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). A seguir, a maquete ilustra como será a estrutura física do *Campus* Porto Velho Calama.



**Figura 10:** Maquete do *Campus Porto Velho Calama*<sup>20</sup>.

Até o mês de novembro de 2013, apenas a área de convivência havia sido concluída e dos três blocos que irão ser destinados a salas de aula, laboratórios e setores administrativos, apenas um está em fase de acabamento. Além disso, não há previsão de construção de área esportiva.

### **2.3. Caracterização socioeconômica do grupo estudado**

O objetivo deste tópico é mostrar algumas características dos participantes da pesquisa, visando maior compreensão de quem são as pessoas que fazem a educação no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Porto Velho Calama*, seja como professor ou como estudantes.

O grupo de estudantes foi composto de 20 alunos de 16 a 20 anos de idade, com média de 17 anos, sendo que 80% estão entre 17 e 19 anos, 10% têm menos de 17 anos e, 10% mais de 19 anos de idade. Portanto, são pessoas que estão em uma fase da vida bastante delicada em relação aos aspectos biológicos, sociais e psicológicos, que, apesar de não ser esse o foco desta pesquisa, sabemos que vários estudos abordam esse assunto (NARVAEZ, 1997; GÁSPARI & SCHWARTZ, 2001; NEIVA, ABREU & RIBAS, 2004; AMARAL & FONSECA, 2006; MINAS GERAIS, 2006; BRASIL, 2006; GUIMARÃES, SOBRAL & MENEZES, 2007; BRASIL, 2008a; GUBERT & MADUREIRA, 2009; NUNES & ANDRADE, 2009).

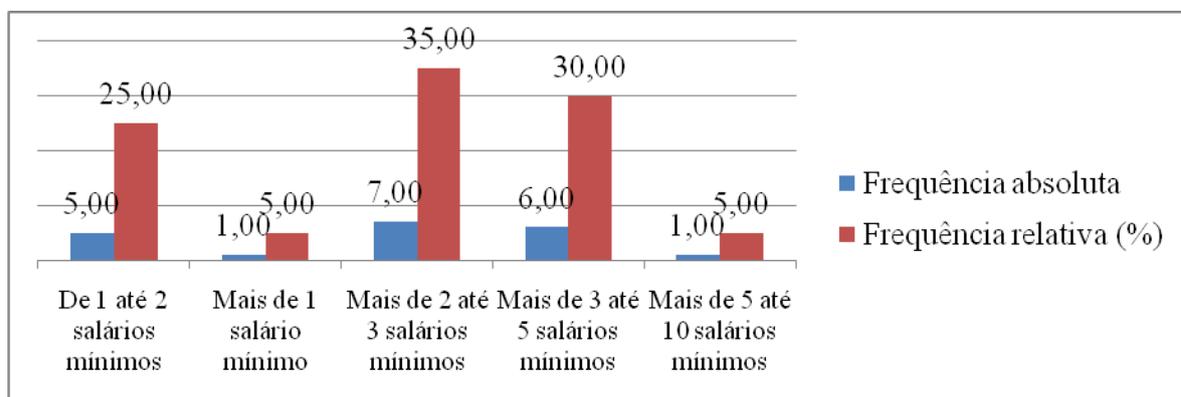
Dos estudantes que compuseram o grupo, 85% são solteiros, 15% estão em outro estado civil, não sendo solteiro, casado, divorciado ou viúvo. Desses, 60% são do sexo masculino e 40% feminino.

Esses estudantes estão distribuídos de forma equivalente entre as zonas Leste (45%) e Norte (45%), com apenas 10% residindo na zona Sul da cidade de Porto Velho. A Zona Leste é caracterizada por um elevado crescimento populacional e de ocupação de terras (invasões), apresentando os mais elevados índices de violência da cidade. A Zona Norte inclui o centro e a Zona Sul é reconhecida como o segundo centro comercial da cidade.

---

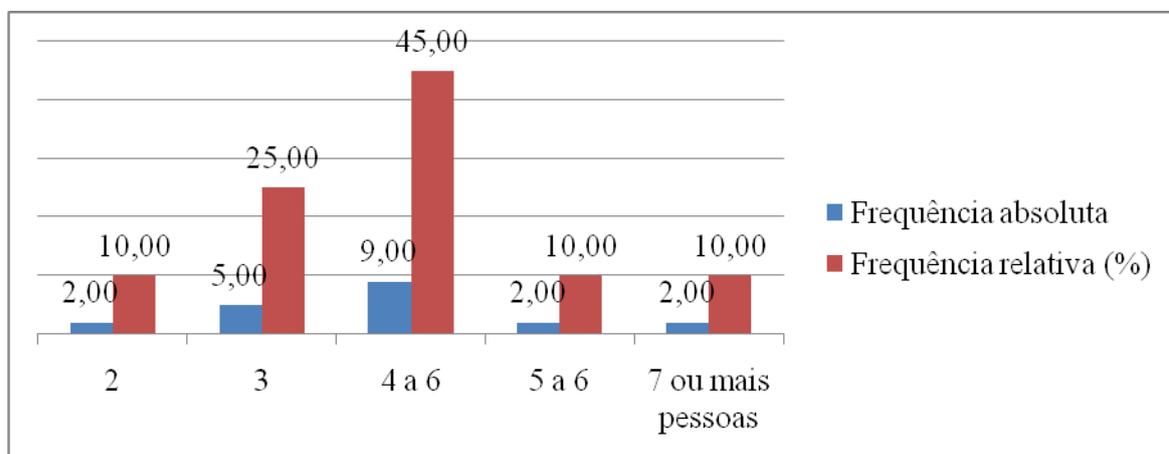
<sup>20</sup> A figura foi retirada do site: <http://www.tudorondonia.com/noticias/pedra-fundamental-do-campus-do-instituto-federal-de-educacao-de-ro-sera-lancada-nesta-quinta,11550.shtml>. Acesso em 30/12/2012.

A renda familiar dos estudantes mostrou-se bastante diversificada, como se pode observar na figura 11: havia famílias com renda superior a cinco salários mínimos e outras com menos de dois salários, mas notamos maior frequência de estudantes com renda familiar entre dois e três salários mínimos. Essa renda comparada à média nacional (R\$ 668,00), regional (R\$ 566,00) e a local (Porto Velho – R\$ 765,00) é superior, segundo o Censo Demográfico realizado em 2010 (IBGE, 2011).



**Figura 11:** Renda total da sua família dos estudantes, Porto Velho, 2013.

Por outro lado, constatamos que as famílias eram compostas, na maioria, por quatro pessoas ou mais, dependendo da renda (figura 12). Enquanto a média nacional de pessoas nas casas é de três (IBGE, 2011). Neste estudo, tivemos apenas 25% da amostra na situação média nacional (três pessoas por moradia), 10% dos estudantes estavam abaixo da média nacional e os outros (65%) moravam em uma residência com quatro ou mais pessoas.



**Figura 12:** Número de pessoas dependendo da renda da família, Porto Velho, 2013.

A situação da moradia era confortável para a maioria da amostra: 15% residiam em casa própria (quitada ou financiada), 60% moravam em casa própria dos pais (quitada ou financiada) e 25%, em casa alugada por seus pais.

Em relação à ocupação dos pais ou responsáveis, verificamos que 30% dos pais e 20% das mães trabalhavam em empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços; 30% dos pais e 25% das mães eram funcionários públicos da administração Federal, Estadual ou Municipal; 25% dos pais e 5% das mães trabalhavam

por conta própria, com auxílio de parentes e/ou de familiares; 5% dos pais e 20% das mães trabalhavam em casa ou não tinham atividade remunerada; os demais desenvolviam outros serviços (15% das mães e 10% dos pais) e 5% dos pais trabalhavam em ONGs.

Já os estudantes, 100% afirmaram que sua principal ocupação era estudar: 65% destacaram que não trabalhavam, 20% trabalhavam cinco horas por dia e 15% trabalhavam 4 horas por dia. Provavelmente, esses que destacaram as horas trabalhadas ao dia estivessem se referindo a qualquer tipo de estágio, já que muitos do terceiro ano estavam cumprindo carga horária relativa ao estágio obrigatório.

Sobre o que os estudantes esperavam de um curso profissionalizante, 70% ansiavam por formação profissional, voltada para o trabalho; 10% buscavam formação acadêmica para melhorar a atividade prática que estavam desempenhando e com uma mesma frequência de 5% havia os que desejavam adquirir cultura geral e ampla, os que buscavam conhecimentos que os permitisse compreender melhor o mundo e os que aspiravam a conhecimentos que permitissem melhorar o nível de instrução.

Quanto ao uso de microcomputadores, 90% utilizavam diariamente e 10% empregavam essa tecnologia eventualmente. A internet destacou-se como o meio de informação mais utilizado (75%); 10% preferiam se informar pelo jornal, 5% mencionaram televisão e também 5% destacaram o rádio como o meio usado para se informar.

Em relação ao meio de transporte, o mais usado pelos estudantes foi o ônibus (55%), mas há também os que utilizavam carro (15%), bicicleta (10%), moto (5%) e outras formas de deslocamento (15%).

Quando dispunham de tempo livre e não estavam estudando, praticavam esporte (25%), ouviam ou tocavam música (25%), faziam leitura (10%), iam ao cinema (5%), praticavam jogos eletrônicos (5%), exerciam sua religião (5%), faziam outras atividades (25%). Salientamos que apenas um percentual baixo de jovens aproveitava o tempo livre com atividades físicas.

Os dados referentes à escolaridade dos pais e mães dos estudantes apontaram que 35% dos pais e 10% das mães possuíam Ensino Fundamental, 50% dos pais e 35% das mães cursaram o Ensino Médio, 15% de pais e 50% das mães fizeram o Ensino Universitário e a escolaridade de 5% das mães não foi informada. Esse quadro pode ser considerado positivo, pois ainda é elevado o número de porto-velhenses que não têm acesso à escola (IBGE, 2011).

Dentre os tipos de estabelecimentos de ensino em que os estudantes concluíram o Ensino Fundamental, destacaram-se 75% que fizeram todo esse estudo em escola pública, 20% que estudaram a maior parte do Ensino Fundamental em escola pública e 5% que estudaram todo esse nível de ensino em escola particular.

A religião evangélica era seguida por 50% dos estudantes, 15% eram católicos e 35% praticavam outras religiões. No município de Porto Velho, como visto em tópico anterior, das práticas religiosas destacaram-se os católicos seguidos dos evangélicos.

Em relação há quanto tempo os estudantes concluíram o Ensino Fundamental, constatamos que 85% o fizeram entre dois e três anos e 15% terminaram esse nível de ensino há mais de cinco anos.

Quanto aos meios utilizados pelos estudantes para se prepararem para o processo seletivo do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, destacamos que 50% deles estudaram sozinhos, 45% apenas na escola e 5% em grupo.

Entre os motivos predominantes na escolha do curso, 55% definiram o curso pensando no mercado de trabalho, 25% consideraram as adequações da carreira escolhida

às aptidões pessoais, 10% pensaram no prestígio social da profissão e 5% já estavam atuando em área afim ao curso escolhido.

Quanto ao principal motivo que levou o estudante a pleitear o ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, verificamos que 40% tomaram decisão pessoal, 25% foram motivados pela possibilidade de fazer Ensino Médio e curso técnico simultaneamente, 20% sofreram influência dos familiares na tomada de decisão e 15% consideraram a credibilidade da Instituição como fator motivador.

O grupo dos professores pesquisados não recebeu a mesma atenção em relação às suas características para evitar possíveis tentativas de identificá-los posteriormente, comprometendo o anonimato acordado. Foram quatro participantes de ambos os sexos, com idade média de 40 a 50 anos de idade. O tempo de docência médio relatado foi de 11,9 anos, mas estão apenas há 2,1 anos lecionando no IFRO, *Campus* Porto Velho Calama. São professores que já chegaram ao IFRO com experiência, mas que estão na instituição há pouco tempo, até mesmo pelo fato da recente criação do *Campus*, que fez três anos em agosto de 2013.

A escolaridade do grupo variava de graduação a mestrado. O estado civil de alguns era solteiro e de outros casados. Com relação à profissão dos pais dos professores foram citadas as de Agricultor, Lavrador e Motorista e das mães envolveu Do lar, Agricultora e Técnica em enfermagem.

Estes aspectos foram aqui apresentados porque se julgou serem importantes para quando da apresentação dos resultados situar quem eram as pessoas que falaram, em relação ao contexto sociocultural, principalmente dos estudantes. Já que a escola tende a valorizar aspectos relacionados a uma cultura que nem todos têm acesso, principalmente por não possuírem capital cultural, capital econômico nem capital social suficientes para isso.

### 3. EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO *VERSUS* EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO

Antes de aprofundar a abordagem sobre a educação numa perspectiva de comparação entre sua função reprodutora e sua função transformadora da sociedade, apresentaremos aqui um subtópico sobre o conceito de educação, seguido de outro com um resumo sobre a escola técnica e o papel dos institutos federais. Na sequência, abordaremos a proposta pedagógica do *Campus* Porto Velho Calama. Por fim, faremos a explanação teórica, abordando conceitos sobre a educação como modelo de reprodução e como perspectiva de transformação da sociedade. Esses subtópicos apontados serão importantes para a interpretação dos resultados da pesquisa, apresentados no próximo tópico.

#### 3.1. O conceito de educação

A história da educação na Antiguidade permite saber que o ensino ocorria por meio de um processo de preceptorado, passando pela educação iniciática dos magos ou dos mestres de sabedoria e pelo ensino artesanal dos sofistas, chegando às escolas filosóficas e retóricas da Roma Imperial (BOURDIEU & PASSERON, 2011).

Sobre as escolas filosóficas, a primeira, que se tem notícia, foi fundada por Platão em 388 a.C., na cidade de Atenas, e era chamada de Academia, porque situava-se nos jardins do herói ateniense Academos. A instituição foi fechada no ano 529 da Era Cristã, quando as escolas consideradas pagãs eram fechadas a mando do imperador romano Justiniano, e seu último líder, Damáscio, emigrou para a Pérsia, onde fundou um importante núcleo de pensamento grego. A longa existência da Academia, embora não signifique uma continuidade de pensamento, é apontada como responsável pela preservação da obra de Platão e pela formação de uma tradição do pensamento grego clássico (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006). No entanto, esses mesmo autores afirmam que Anaxágoras (499-428 a.C.), filósofo da Ásia Menor (nascido em Clazomenas), é considerado o fundador da escola filosófica de Atenas.

Na perspectiva durkheimiana se considera que não se encontrava sistema de ensino no Ocidente anteriormente à criação da Universidade Medieval, pois foi neste momento que o surgimento de um controle juridicamente sancionado dos resultados da inculcação, representado no diploma, que é mantido como critério determinante, juntou-se à especialização dos agentes e à homogeneidade do modo de inculcação que ocorre na escola. Da mesma forma, numa perspectiva weberiana, pode-se considerar que os fatores determinantes da instituição escolar são adquiridos desde o momento em que aparece um corpo de especialistas permanentes, que têm a formação, o recrutamento e a carreira regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima (BOURDIEU & PASSERON, 2011).

Na linguagem filosófica, escola pode designar tanto um grupo de filósofos em torno de um mestre quanto uma tendência perpetuada, por certo tempo, por filósofos historicamente ligados uns aos outros. As condições do ensino da filosofia na Antiguidade nos asseguram a existência concreta de escolas: a Academia, o Liceu (escola filosófica de Aristóteles; como a Academia de Platão trata-se, na origem, do nome de um lugar), a

escola megárica (Escola filosófica grega, que floresceu entre os séculos V e IV a.C., fundada por Euclides de Mégara – Mégara cidade próxima a Atenas), o Pórtico (Colunata em Atenas sob a qual Zenão de Cicio, o fundador do estoicismo ou escola estoica, por volta do ano 300 a.C., dava aulas a seus discípulos) (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006).

No entanto, o modelo atual de escola surge com a Revolução Burguesa, que dentre seus objetivos elencava a educação como um direito universal. Assim, pode-se verificar que, ao longo da história, a educação assume algumas particularidades, mas que na concepção de Bourdieu e Passeron (2011, p. 27) ela sempre foi utilizada como mecanismo de inculcação, a partir de uma ação pedagógica que é objetivamente uma violência simbólica e que ocorre por meio de “*um modo arbitrário de imposição e de inculcação*” de um determinado referencial cultural (em Itálico no original).

O termo educação foi entendido por Durkheim (2011, p. 10) como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, com o objetivo de “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular”.

Bourdieu e Passeron (2011, p. 31-32) afirmam que é preciso reconhecer o sistema de educação “como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)”. Tal afirmação se desdobra numa interpretação crítica das teorias clássicas da educação, como é caso do conceito de Durkheim anteriormente descrito, por apresentarem uma tendência a “dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força” (idem, p. 32).

Assim, a educação não seria apenas a mera transmissão de conhecimentos ou de cultura de uma geração para outra, mas, um instrumento que assegura a reprodução cultural, política, econômica e social de determinada sociedade.

A partir do estudo de várias obras de Bourdieu, Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 65) salientam que

A educação aparece na obra de Bourdieu em três dimensões: a familiar, a escolar e a social, que podem ser abordadas didaticamente em suas especificidades, mas que são necessariamente articuladas e independentes. O *habitus* adquirido no seio familiar, compatível com a posição desse grupo na sociedade ou campo específico, é fundamental para a inserção do indivíduo na escola, que por sua vez seleciona e reforça esse *habitus* em função do lugar deste agente na sociedade; esta, por sua vez, condiciona fortemente a família e a escola – seus agentes. Ou seja, o autor busca discutir e analisar, no âmbito educacional, os princípios e mecanismos que constituem o *habitus*, ou como os agentes, situados em determinada posição no campo, em dada conjuntura, são influenciados pelas estruturas e tendem a reproduzi-las.

Sobre a escola como reprodutora das estruturas sociais, Althusser (1996, p. 121-22) a reconhece como um

Aparelho Ideológico de Estado dominante: Ela pega crianças de todas as classes desde tenra idade escolar e, durante anos – os anos em que a criança está mais “vulnerável”, espremida entre o Aparelho de Estado familiar –, martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de “saberes” embrulhados pela ideologia dominante (francês, aritmética, história natural, ciências, literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (ética, orientação cívica, filosofia). Enquanto em algum momento por volta

dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é “ejetada para a produção”: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos dos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semi-emprego (*sic*) intelectual, seja para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão (soldados, policiais, políticos, administradores etc.) e os profissionais da ideologia (pregadores de todo tipo, em sua maioria “leigos” convictos).

Em relação à educação e ideologia, Sarti (1979, p. 11) salienta que “a educação é um instrumento de fortalecimento do poder da classe dominante, porque propaga uma ideologia que defende seus interesses”. Corroborando com esta afirmação, Sanchez (2012, p. 123) destaca que

[...] pensar a educação como transmissão do patrimônio cultural e de formação de valores implica pensar os projetos pedagógicos dos diferentes contextos sociais e históricos, que são, também, projetos políticos, ou seja, são instituídos pela sociedade, com objetivos e finalidades específicas.

Assim, quando a escola adquire o monopólio da inculcação legítima, ou seja, quando ela se transforma no órgão, no local onde a educação será desenvolvida, ministrada, reconhecida e certificada, ela passa a ser de extrema relevância para a reprodução, conservação, modificação e/ou transformação da sociedade, relacionada ao sistema econômico que ela representa. E o resultado dessa educação, se transformadora ou conservadora, dependerá da função atribuída a ela. Nas palavras de Sarti (1979, p. 38): “a escola (assim como o processo educativo em geral) exerce uma função dupla”: formar mão de obra qualificada e transmitir os valores da classe dominante. Complementando a ideia, a autora afirma que ambos os “aspectos dessa dupla função se unificam na necessidade de expansão (econômica) e manutenção (ideológica) do sistema”.

Sobre a formação de mão de obra qualificada, Althusser (1996, p. 105) entende essa qualificação como indispensável para reprodução das condições de reprodução: “para existir, toda formação social, ao mesmo tempo que produz, para poder produzir, tem que reproduzir as condições de sua produção” - reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Dessa forma, o referido autor destaca que a condição suprema da produção é a reprodução das condições de produção.

E para reproduzir as condições de produção é necessária a reprodução das forças produtivas, que para Althusser (1996, p. 107) “é assegurada em se fornecendo à força de trabalho os meios materiais para sua reprodução: através de salários”. Mas, o autor observa que para a força de trabalho se reproduzir, não basta assegurar as condições materiais de sua reprodução, pois a mão de obra disponível deve ser competente – apta a ser posta no mercado de trabalho para trabalhar no complexo processo de produção.

Nesse contexto, Silva (2006, p. 1-2) enfatiza que, na sociedade capitalista, cada vez mais “os valores materiais sobressaem-se aos valores humanos, a individualização, a competição e a concorrência, essenciais ao desenvolvimento do capitalismo, levam o homem a atitudes subumanas que retratam a barbárie instaurada por esse sistema”. A autora destaca ainda que

Nesse processo, a razão se converte em desrazão e a educação em treinamento de habilidades para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação se perde no

seu objetivo de levar o homem a se realizar como ser humano emancipado, desenvolvendo o pensamento racional capaz de dominar suas atitudes, deixando de agir egoisticamente em favor de um bem comum (idem, p. 2).

Sobre esse assunto, ao analisar a educação na perspectiva dos clássicos Marx, Lênin e Gramsci, a especialista em ciências políticas, Sarti (1979, p. 8), traça “uma linha divisória entre educação na sociedade de classes capitalista (*sic*) e educação na sociedade socialista”, afirmando que “no primeiro caso a educação é uma manifestação e arma da ideologia ou da crítica ideológica de uma ideologia determinada por outra”. Enquanto no segundo caso, “é uma expressão, um elemento e uma arma da revolução que derrubará a ordem capitalista, que concebe a realidade de um modo real e a transforma através de trabalho coletivo”.

Entretanto, Sarti (1979, p. 27) observa que há uma oposição entre Gramsci e Lênin em relação ao conceito de educação e cultura, pois o primeiro defendia “a necessidade de ruptura com toda a mentalidade e a cultura burguesas. Para libertar-se da dominação, considera fundamental para a classe dominada a liberação dos símbolos gerais e a criação de sua própria memória”. A autora completa a afirmação dizendo que: “ao intelectual “orgânico” e ao partido cabem a função de conduzir o proletariado a romper com a cultura tradicional, reconciliando-se, assim, com sua própria cultura”.

Embasada nas leituras de Suchodolski, a autora anteriormente citada destaca que, na teoria marxista, a educação capitalista tem um duplo significado:

[...] educação como processo de adaptação às relações existentes que assegura aos filhos da classe dominante os privilégios de sua classe e “adapta” os filhos da classe oprimida às condições de sua existência; e educação como arma na luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual da jovem geração da classe oprimida, como base de organização do movimento socialista atual para o futuro socialista (SARTI, 1979, p. 9).

Esse duplo papel da educação poderia ser explicado a partir de aspectos como: primeiro - a “denúncia da educação burguesa como instrumento da ideologia dominante”; segundo - “o repúdio categórico às propostas reformistas a serem implementadas pelo Estado burguês”; e terceiro - “o reconhecimento de atributos da educação em termos de meio de conscientização” (idem, p. 9), revelando seu potencial transformador.

Nesse sentido, é importante destacar que a educação escolar (institucional) sempre será uma ferramenta de conformação ideológica, independentemente do sistema político-econômico vigente. Isso é salientado tanto por Sarti (1979) ao analisar Lênin, que, após conquistar o poder na Rússia, teria destacado a necessidade dos membros do partido conquistarem os professores e promoverem uma reeducação nos espaços culturais e de ensino; como por Souza (1987), para quem

A educação aparece, assim, como uma prática ideológica que procura contribuir para a construção e consolidação de outros tipos de estrutura social resultantes de uma reforma ou de uma revolução. Para isso, busca formar determinados tipos de indivíduos capazes de efetivar uma determinada proposta de organização social em que eles se façam, de fato, seres sociais. Procura criar as condições subjetivas que possam personificar relações econômicas e ideológicas nos grupos sociais que constituem a estrutura social (p. 29).

Retomando o significado do termo educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) destaca que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 7).

Entretanto, no presente estudo decidimos utilizar o termo educação especificamente para designar o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito escolar, compreendendo a escola como “um grupo social complexo” e a “educação como processo de perpetuação e desenvolvimento da sociedade” (ARANHA, 1996, p. 149). E como o presente estudo foi desenvolvido em uma instituição de educação, ciência e tecnologia, não podemos ignorar as considerações de Sarti (1979, p. 30), que afirma que “a educação é um instrumento que obedece a determinados fins; de acordo com quem a manipule”.

Sendo assim, no sistema de economia capitalista, ela “serve aos interesses da classe dominante”, sendo ao mesmo tempo, “uma arma da classe dominada e seus aliados contra a opressão do sistema”. Portanto, deve-se evidenciar essa “antítese, a educação como instrumento de conscientização e libertação” que operam ou podem operar simultaneamente no mesmo contexto (SARTI, 1979, p. 30), porque a “educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (FREINET, 2004, p. 13).

### 3.2. A escola técnica: o papel dos institutos federais

Nos tempos do Brasil Colônia, a sociedade local era baseada no patriarcado, representado na figura de um chefe incontestado: o proprietário de terras. Esse patriarca, geralmente senhor de engenho, possuía poder quase ilimitado sobre seus subordinados, e, com o passar dos anos, esse poder se disseminou por toda a sua família, constituindo assim, a camada mais alta da sociedade rural. “Imediatamente abaixo dessa camada, vinham os artífices, os mecânicos, os tecelões. Abaixo desses encontravam-se os indígenas e mais tarde os escravos” (RODRIGUES, 2002, p. 50).

Desse momento histórico estudado por Rodrigues (2002) até a criação da rede federal de educação profissional, ocorreram muitas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas, como por exemplo, a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a descoberta do ouro em Minas Gerais, o fechamento de vários engenhos, a libertação dos escravos, o êxodo rural, a importação de técnicos de Portugal, a criação das Casas de Fundição e de Moeda etc.. Alguns desses exemplos são separados por séculos, mas de alguma forma ajudam a constituir a necessidade de implementação das escolas técnicas federais do país.

Dessa forma, recorre-se a Tavares (2012), para apresentar um quadro que resume os primórdios da educação profissional no Brasil:

**Quadro 3:** Primórdios da Educação Profissional no Brasil (1500-1889).

Aspecto	Descrição
Cenário político, econômico e social	Com a invasão portuguesa em 1500, tem início o processo de escravização dos índios, muitos dos quais trabalhavam na extração de madeira, na agricultura ou na mineração. Ainda no século XVI, a utilização de escravos nativos passou a ser substituída por escravos africanos. O acesso a terra, que até 1822 era concedido por meio de sesmarias, passou a ocorrer pela apropriação privada de terras públicas, até que a Lei de Terras de 1850 determinou que a propriedade da terra seria transferida apenas para aqueles que pudessem pagar por ela. O estabelecimento das primeiras indústrias, no fim do século XIX, ainda não

	justificava a existência de ensino profissionalizante no Brasil. A Lei Áurea não resolveu o problema da população afrodescendente que, sem acesso a terra, não tinha como garantir a sua subsistência.
Papel da Educação Profissional	A oferta de Educação Profissional era desnecessária, tendo em vista que inicialmente o trabalho era exercido por índios e escravos que não careciam de escola para ensinar seu ofício às gerações futuras. Aprendia-se a trabalhar no próprio trabalho. A elite da época nutria verdadeiro desprezo pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho manual, o que explica seu desinteresse pela oferta de Educação Profissional.
Público alvo da Educação Profissional	Inexistente.
Aproximação entre Educação Profissional e ensino propedêutico	Inexistente.

**Fonte:** Tavares (2012, p. 3-4).

Assim, não com a intenção de ignorar a história, mas apenas pela necessidade de ser breve, pode-se afirmar que a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no Brasil teve início apenas em 23 de setembro de 1909, quando o presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Essas escolas ministravam o ensino técnico e o primário de forma gratuita e eram de responsabilidade do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 2013).

No entanto, antes dessa data já haviam sido criadas escolas técnicas no Rio de Janeiro, conforme relata o MEC:

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2013, p. 2).

Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser vinculadas a ele. Sete anos depois, foi assinada a Lei 378 que transformou essas escolas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (BRASIL, 2013).

Seguindo o percurso histórico, apresentam-se as transformações que ocorreram no ensino técnico federal no Brasil, em 1942:

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (idem, p. 4).

Já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, com autonomia de gestão e didática, passando a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais. Essa foi uma estratégia do governo para intensificar a formação de técnicos e acelerar o processo de industrialização do país (ibidem).

O cenário político e econômico que se desenvolveu a partir da década de 1930 marca a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. Com isso, o modelo agrário-exportador, até então predominante, passa a ser substituído pelo nacional-desenvolvimentista, como descrito no quadro a seguir.

**Quadro 4:** A teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (1956-1984).

Aspecto	Descrição
Cenário político, econômico e social	Na Segunda República, a indústria nacional já se encontra consolidada e demandando trabalhadores dotados de maior qualificação. Neste período, ocorre a substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista, seguido pela abertura do Brasil à entrada do capital internacional, no governo de Juscelino Kubitschek. Em 1964, tem início a Ditadura Militar, mantendo-se a articulação entre os interesses do capital internacional e da elite política nacional. A elevação da escolaridade dos trabalhadores passa a ser determinante para o desenvolvimento industrial do país.
Papel da Educação Profissional	A chegada de uma parcela cada vez maior da população ao ensino secundário provoca uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social. O Ensino Profissionalizante, muito mais do que qualificar mão de obra para a indústria, atua como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades. Na Ditadura Militar, a ampliação do acesso à universidade pela população representava o risco de se agravar o movimento de contestação ao regime político.
Público alvo da Educação Profissional	Jovens trabalhadores que chegavam ao ensino secundário e almejavam o Ensino Superior.
Aproximação entre Educação Profissional e ensino propedêutico	A Lei 4.024/61 representa a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e ensino propedêutico, pois a partir daí os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar ao Ensino Superior. Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir. Mais tarde, sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres, a Lei 5.692/71 tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário. Contudo, a falta de condições materiais para concretizar tal objetivo fez com que esta Lei ampliasse ainda mais as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre educação propedêutica e profissional. Enquanto as instituições de ensino que antes desta Lei já haviam se especializado na oferta de cursos técnicos conseguiram oferecer educação de qualidade, outras continuavam a ofertar ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante. Mas a grande maioria não deu conta de atender a nenhum dos propósitos do ensino secundário, nem propedêutico, nem profissionalizante. Mesmo sem admitir formalmente o fracasso da Lei 5.692/71, o Estado resgata a possibilidade das escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante, por meio da Lei 7.044/82. Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional, não se concretizou neste período.

**Fonte:** Tavares (2012, p. 5-6).

Sobre a evolução e expansão das escolas técnicas federais em tempos mais recentes, o Ministério da Educação (MEC) apresenta um resumo, o qual se descreve a seguir (BRASIL, 2013):

- De 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades Federais de Educação Profissional e Tecnológica.
- Em 2004, é permitida a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio (Decreto 5.154/2004).

- Em 2005 ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.195/2005). São construídas 64 novas unidades de ensino. O CEFET - Paraná é transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

- Em 2006, é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e com a educação indígena (Decreto 5.840). É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as nomenclaturas dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado.

- Em 2007, há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a meta de entregar à sociedade mais 150 novas unidades, totalizando 354, até o final de 2010. Dessa forma, abarcando todas as unidades da federação com a oferta de cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

No entanto, cabe ressaltar que essa expansão tem sido marcada por grandes dificuldades, especialmente em relação à conclusão das obras de infraestrutura, atraso na entrega das obras e construções não concluídas.

A partir de 1984, com a redemocratização do país, a expansão das escolas técnicas estagnou, mesmo diante do discurso do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, visando à reeleição, que

[...] diz em sua propaganda eleitoral que “acabou com a inflação e agora precisa de mais quatro anos para acabar com o desemprego”, apontando como uma das soluções em recente propaganda televisiva o investimento na educação, na formação e qualificação profissional dos trabalhadores” (GARCIA, 2000, p. 9).

No entanto, mesmo conseguindo a reeleição, os avanços não foram tão significativos para a educação profissional e tecnológica, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A Reforma da Educação Profissional a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) não proveram impacto no cenário que se apresentava.

O cenário político, econômico e social em que as transformações, anteriormente descritas ocorreram podem ser melhor compreendidas a partir dos quadros 5, 6 e 7 a seguir.

**Quadro 5:** Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal de Educação Profissional (1986-2002).

Aspecto	Descrição
Cenário político, econômico e social	A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Segundo a lógica neoliberal, o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. O desemprego e a inflação são os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado. A década de 1990 é marcada pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos essenciais. Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, quase sempre financiadas por organismos financeiros internacionais. A educação consolida-se como

	mais um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado.
Papel da Educação Profissional	Cabe à Educação Profissional formar o “trabalhador de novo tipo”, em sintonia com as novas formas de organização e gestão do trabalho e com os interesses do mercado. Contudo, transfere-se para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado e, portanto, pela sua empregabilidade.
Público alvo da Educação Profissional	Jovens trabalhadores que tenham interesse em ingressar no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão do curso técnico. Estudantes do Ensino Técnico e Tecnológico atentos às mudanças no mundo do trabalho e dispostos a atualizar seus conhecimentos, constantemente. Jovens e adultos que desejam manter elevado o seu nível de empregabilidade.
Aproximação entre Educação Profissional e ensino propedêutico	A estruturação do Ensino Técnico e Tecnológico em um sistema paralelo ao sistema regular reforça a dualidade estrutural. O Decreto 2.208/97 cria matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja formar-se técnico: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ambos ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes. O reforço à dualidade estrutural ocorre para atender a três objetivos básicos: a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos, adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado.

**Fonte:** Tavares (2012, p. 7-8).

A partir de 2002, a expansão da educação técnica e tecnológica é acelerada, especialmente a partir de 2009, ano de comemoração do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Em virtude disso, é sancionada pelo Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em 29 de dezembro de 2008, a Lei N° 11.892/2008 instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O artigo 7° da referida Lei aponta como objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b):

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

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

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Percebe-se, assim, uma ampla possibilidade de atuação dos institutos que possibilitam a oferta de cursos que vão desde a formação inicial até a mais alta graduação escolar. Além disso, suas atividades se diversificam, incluindo ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias.

Dessa forma, na plataforma de governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva foi possível observar uma transformação nas instituições federais de formação técnica integrada ao ensino básico, não apenas em termos de ampliação de suas funções como também no número de instituições, o que aumentou a oferta e, conseqüentemente, o número de pessoas atendidas. Tavares (2012) elabora uma síntese, caracterizando o cenário político desse período de retomada da expansão das escolas técnicas e tecnológicas, a qual se apresenta no quadro a seguir.

**Quadro 6:** Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010).

Aspecto	Descrição
Cenário político, econômico e social	<p>O governo Lula, sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. A conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo. Apesar de pertencerem a um partido de esquerda, estes governos mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para a iniciativa privada. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o ProUni e passa a ocorrer com a criação do PRONATEC (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012).</p> <p>Extingue-se o dispositivo legal que proibia a instalação de novas Escolas Técnicas mantidas pela União e revoga-se o Decreto 2.208/97, o que motivou muitas instituições de ensino a retomarem a oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa por uma expansão e é reconfigurada a partir da criação dos IFs. Paralelamente, ocorre um processo de expansão das universidades federais. De acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, de 2003 a 2008 foram implantadas 12 novas universidades federais (ANDIFES, 2008).</p>

Papel da Educação Profissional	Promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.
Público alvo da Educação Profissional	Jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa ou classe média que historicamente não tiveram acesso à Educação Profissional e Superior públicas.
Aproximação entre Educação Profissional e ensino propedêutico	Embora apresente em suas diretrizes e concepções uma proposta de educação integral, que aproxime e integre conhecimentos gerais e específicos, o Estado realiza, contraditoriamente, mais uma bifurcação no sistema educacional brasileiro. Se no ensino secundário o estudante já se deparava com dois caminhos, o da preparação para o vestibular e o da profissionalização, parece que a criação de Institutos Federais ocasionou este mesmo processo no Ensino Superior. Não se sabe ainda, contudo, se estes dois caminhos se apresentarão como escolas diferentes para classes sociais distintas ou se futuramente serão instituições de ensino equivalentes e equiparadas em termos de condições de acesso pelos estudantes, qualidade do ensino e finalidade institucional.

Fonte: Tavares (2012, pp. 9-10).

Foi exatamente nesse contexto que surgiu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, que deverá cumprir com os objetivos elencados na lei de sua criação, conforme descrito anteriormente. O quadro a seguir mostra a expansão da escola técnica e tecnológica em Rondônia.

**Quadro 7:** Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado de Rondônia.

Lei	ACONTECIMENTO	Situação
Lei Nº 8.670, de 30 junho de 1993	Criação da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste	Implantada
	Criação da Escola Técnica Federal de Porto Velho	Não implantada
	Criação da Escola Técnica Federal de Rolim de Moura	
Lei Nº 11.534, de 25 outubro de 2007	Criação da Escola Técnica Federal de Rondônia, com unidades em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena	Implantadas
Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	Reitoria com sede em Porto Velho e os <i>campi</i> : Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Cacoal, Porto Velho Zona Norte, Porto Velho Calama, Vilhena, e o <i>Campus</i> Guajará-Mirim, escola binacional (Brasil-Bolívia) em implantação.

\*As informações dispostas no quadro foram pesquisadas, pela autora, no site institucional: <http://www.ifro.edu.br/site/menu-institucional/institucional/historico/>. Acesso em: 26/01/2013.

### 3.3. O *Campus* Porto Velho Calama e sua proposta pedagógica

O *Campus* Porto Velho Calama desenvolve suas atividades com a comunidade porto-velhense desde 2010. No entanto, até o presente momento não teve seu regimento

interno aprovado; apenas em 2012 foi designada uma comissão responsável por sua elaboração.

Os projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio destacam uma concepção de ensino “como uma atividade de compartilhamento e não de transferência de conteúdos, e a aprendizagem, como um processo de construção e não de reprodução de conhecimentos”. Em seguida, é afirmado que os estudantes “e os professores serão sujeitos em constante dialética, ativos nos discursos e efetivos para interferir nos processos educativos e no meio social” (IFRO, 2010, p. 12).

O referido documento salienta que

O curso privilegia o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem, por prever o desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais, promoção da inter e transdisciplinaridade e processos dialógicos de formação, dentre outros princípios construtivistas de ensino e aprendizagem. Os conteúdos associam o mundo do trabalho, a escola e a sociedade, assim como se definem pela contextualização. Serão trabalhados com recursos tecnológicos e estratégias inovadoras, mediados por relações afetivas, interacionais e transformadoras (idem, p. 12).

É reconhecido no Projeto Pedagógico dos Cursos que cada professor tem autonomia para definir, “em plano de ensino de sua disciplina, as melhores estratégias, técnicas e recursos para o desenvolvimento do trabalho, mas sempre tendo em vista esse ideário metodológico aqui delineado” (ibidem, p. 12-13). Pode-se constatar, então, uma contradição, ou seja, a liberdade, ou melhor, a autonomia do professor limita-se a observar o que está preconizado e a aplicar os princípios da metodologia construtivista.

Sobre o construtivismo, Becker (2009, p. 2) afirma que “não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História da Humanidade e do Universo”.

Nesse sentido, Arias e Yera (1996, p. 12) corroboram com a afirmação de Becker, ao dizerem que o

[...] construtivismo defende a idéia (*sic*) de que as pessoas nascem apenas com um conjunto de predisposições neuro-fisiológicas (*sic*) para o pensar que precisam ser desenvolvidas no percurso da vida. Por isso as estruturas mentais devem ser concebidas como o produto de uma construção realizada pela criança em prolongadas etapas de reflexão individual e de interação com o outro.

Dessa forma, o construtivismo, geralmente, não é considerado uma tendência pedagógica e sim uma teoria do desenvolvimento cognitivo. Com base nessa perspectiva teórica, desenvolvida por Piaget, a cognição pode ser observada em estágios de desenvolvimento que inclui três fases (NÉRICI, 1992):

1. A fase de desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, que se estende do nascimento aos dois anos, compreendendo seis estágios evolutivos, a partir do mamar, até a interiorização da atividade sensório-motora, como expressão intelectual, em forma de combinações mentais que antecedem a linguagem;

2. A fase das operações concretas, que engloba o período dos dois aos onze anos. Nessa fase inicia-se a linguagem, a função simbólica, onde a criança passa a aprender no plano do pensamento o que aprendeu no campo sensório-motriz de forma reestruturada. Nessa fase serão estruturadas as operações concretas a partir da lógica de objetos manipuláveis;

3. A fase das operações formais: envolve 11 e 12 anos, fase em que serão estruturadas as operações abstratas, tornando-se possível jogar com as ideias e suas relações como se elas fossem concretas, sendo possível dominar a lógica formal.

Diante dessas particularidades da teoria construtivista, consideramos necessário realizar aqui uma breve exposição crítica a seu respeito. Para isso apontamos os estudos de Laburú, Carvalho e Batista (2001) que salientam as controvérsias do construtivismo a partir das quais podemos inferir que o construtivismo, enquanto metodologia, apresenta algumas limitações como a de que os conceitos científicos não derivam nem se referem à experiência imediata ou de uma negociação social; não reconhece que sendo os alunos diferentes também aprendem de forma diferente, daí a necessidade de não utilizar apenas uma forma de ensinar. Além de algumas estratégias de ensino construtivistas se mostrarem pouco efetivas a Instituição ao impor a instrução construtivista pode estar limitando os professores e direcionando-os a uma prisão epistêmica.

Sobre as perspectivas teórico-educacionais que fundamentam as práticas pedagógicas do IFRO, consideramos importante lembrar, antes de tudo, as várias propostas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Essas propostas foram concebidas a partir de concepções filosóficas, relacionadas às questões fundamentais da formação humana, da epistemologia e dos condicionantes sócio-político-econômicos e culturais. Nesse sentido, pode-se falar em pedagogia liberal e em pedagogia progressista, conforme Libâneo (2008) as apresenta:

1- Pedagogias Liberais (pedagogias não críticas):

a) Pedagogia Tradicional – Nessa tendência os conteúdos são repassados em grande quantidade e sem articulação conceitual que permita a crítica. Nela são excluídos aqueles que desconhecem o conhecimento enciclopédico.

b) Pedagogia Nova – Nessa tendência o eixo do conteúdo é deslocado para os processos de aprendizagem. Ela se compromete a promover a inclusão total, porém ocorre uma pseudoinclusão social. Seus críticos afirmam que além de não efetivar o que promete, ainda elimina o que era assegurado na tendência tradicional: a valorização do conteúdo. Aqui, são excluídos aqueles deslocados socialmente, frente às instituições democráticas.

c) Pedagogia Tecnicista – Essa tendência enfoca a capacitação instrumental de pensamento e de ação corporal. Por isso, promove a disciplinarização do comportamento de acordo com o modelo industrial, eliminando a importância dos conteúdos humanísticos em favor da supervalorização das ciências exatas. Nela são excluídos aqueles incompetentes para as funções produtivas sofisticadas.

2- Pedagogias Progressistas (pedagogias críticas):

a) Pedagogia Libertadora – Essa tendência é antiautoritária, valoriza a experiência vivida como base de uma relação educativa que deve focar a emancipação dos sujeitos, visando à transformação da realidade social (teorizada por Paulo Freire).

b) Pedagogia Libertária – Essa tendência prioriza a vivência grupal, na forma de autogestão. As matérias são instrumentos que não se sobrepõem em importância as experiências vividas, especialmente àquelas com participação crítica. Aqui o conhecimento é a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social (com suas origens no anarquismo).

c) Pedagogia Histórico-Crítica – Essa tendência prioriza a difusão de conteúdos concretos e indissociáveis da realidade social, visando preparar os estudantes para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (destacam-se entre os teóricos dessa pedagogia os brasileiros José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani).

Inicialmente, poderíamos caracterizar as propostas de ensino técnico-profissionalizante em conformidade com a concepção pedagógica tecnicista, mas, a partir das transformações surgidas nos últimos anos e com as propostas mencionadas nos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) dos IFs, essa caracterização já não se apresenta mais tão clara, pois neles é ressaltada também uma preocupação com a formação cidadã, científica, extensionista e com outros aspectos da formação humana, conforme o trecho abaixo:

Os processos de formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) baseiam-se nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. Orientam-se ainda pela investigação científica como dimensão essencial à construção dos saberes necessários ao exercício profissional autônomo. Além disso, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para melhoria das condições socioeconômicas, esses processos de formação dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (IFRO, 2010, p 19; IFRO, 2011, p. 20).

Observamos também que nos PPCs dos cursos está registrada uma ênfase no trabalho docente, afirmando que o fazer pedagógico

[...] trabalhará a superação da dicotomia entre ciência/tecnologia e teoria/prática; conceberá a pesquisa como princípio educativo e científico e as ações de extensão como um instrumento de diálogo permanente com a sociedade. Para isso, organizará suas atividades de modo a incentivar a iniciação científica, a realização de atividades junto à comunidade e a prestação de serviços. Em suma, incentivará a participação ativa dentro de um mundo de complexa e constante interação (idem).

Os PPCs do IFRO ressaltam ainda que é “prioritário estabelecer a relação entre a teoria e a prática”. De maneira que o “processo de ensino e aprendizagem, portanto, deve prever estratégias e momentos de aplicação de conceitos em experiências (pesquisas, testes, aplicações) que preparem os alunos para o exercício de sua profissão”. É esclarecido que esses momentos, não se referem unicamente ao estágio ou a elaboração de trabalho de conclusão de curso, mas que “serão realizadas atividades contextualizadas e de experimentação prática ao longo de todo o processo de formação, incluindo-se excursões e visitas técnicas, estudos de caso e desenvolvimento de projetos” (IFRO, 2010, pp. 12-13)<sup>21</sup>.

Nesses quatro parágrafos anteriores, foi possível observar que o fazer pedagógico proposto pelo IFRO é muito mais abrangente do que poderíamos supor que a teoria construtivista daria conta. Não se trata de negar a importância da teoria construtivista, mas compreender que ela tem seus limites, dentre eles, ser mais contributiva aos processos pedagógicos com crianças, pois ao conhecer as etapas do desenvolvimento cognitivo, o professor pode identificar o estágio em que cada criança se encontra e adaptar o ensino de determinados conteúdos. No caso do IFRO, os estudantes que chegam à Instituição já se encontram por volta dos catorze anos, então, já não há necessidade de observar mais esses aspectos.

Além da metodologia construtivista não nos parecer a mais recomendada para a faixa etária atendida pelo IFRO, ainda temos alguns questionamentos a seu respeito, além

---

<sup>21</sup> É importante resaltar que estas citações podem ser encontradas em todos os projetos pedagógicos dos cursos integrados.

dos que já apresentamos: Essa metodologia daria conta de promover a superação da dicotomia entre ciência/tecnologia e teoria/prática? Tem ela a pretensão de conceber a pesquisa como princípio educativo e científico? É objetivo ou fim da metodologia construtivista considerar as ações de extensão como um instrumento de diálogo permanente com a sociedade? Estão os professores da Instituição de acordo<sup>22</sup> com essa metodologia de ensino? No tópico seguinte, tentaremos elucidar esses questionamentos com as contribuições dos próprios professores da Instituição.

### 3.4. A educação como reprodução ou como transformação da sociedade?

Para iniciar a discussão a respeito da educação na perspectiva da reprodução e da transformação da sociedade, retomamos a abordagem durkheimiana de que a educação deve “realizar” o homem que a sociedade quer, conforme exige a economia dessa sociedade. Assim, já que a proposta é estudar a educação no *Campus* Porto Velho Calama, que está localizado no Município de Porto Velho, no Estado de Rondônia, há que se considerar a sua inserção em uma sociedade de economia capitalista.

Sobre a economia capitalista atual, Mészáros (2008, p. 98) faz sérias reflexões, afirmando que:

Sob determinadas circunstâncias, especialmente sob condições de grandes crises socioeconômicas, os trabalhadores têm também de sofrer a perversidade do desemprego, a mazela cinicamente camuflada e hipocritamente justificada da “flexibilidade do trabalho” e selvageria da difundida *precarização*. Todas essas condições emergem da mesma determinação operacional do processo de trabalho capitalista. Devem-se à desumanidade irredimível da *contabilidade do tempo* do capital e à coação do *imperialismo do tempo inalterável* do sistema.

Em meio a essa situação de crise generalizada apontada por Mészáros (2008) e vivenciada atualmente em âmbito mundial, urge refletir: que ideal de homem a educação deve formar na nossa economia capitalista? Cabe ressaltar aqui que o referido autor não pensa na formação de um tipo de homem para adequar-se a esse sistema econômico, mas sim na possibilidade de, a partir da educação, desenvolver um novo sistema. Para alcançar esse objetivo faz-se necessário desenvolver uma nova educação.

A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria *educação*, cumprindo com isso seu papel de *órgão social*, como acima mencionado, pelo qual, a *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos e sua sociedade se torna real. Nada pode ser imposto aqui *de antemão* (como uma norma pré-estabelecida) ou com *finalidade restritiva*. Vemos no processo reprodutivo positivamente ilimitado da ordem hegemônica alternativa a manifestação de uma *interação genuína* por intermédio da educação socialista, a força produtiva dos indivíduos se estende e se acentua, simultaneamente ampliando e tornando mais emancipadora a força reprodutiva geral de sua sociedade como um todo. Esse é o único significado historicamente sustentável de *ampliação da riqueza social*, em contraste com o culto fetichista

---

<sup>22</sup> Utilizamos o termo “de acordo” no sentido de concordar ser essa a metodologia que dará conta da missão Institucional, de seguir essa metodologia em sua prática profissional e de reconhecer a metodologia construtivista como a mais coerente para a educação que se propõem a desenvolver.

de *expansão do capital* fundamentalmente destrutiva em nosso mundo finito, que é inseparável do desperdício fatal do sistema do capital (idem, p. 102-103).

Nesse sentido, o autor propõe uma transformação da educação para, de forma orgânica e não impositiva, transformar o sistema econômico vigente. E alerta que essa transformação requer um processo histórico e sustentável, possibilitando ampliação da riqueza. No entanto, pensando a educação adaptada ao funcionamento do sistema capitalista, sua principal função, segundo Mészáros (2008, p. 55) “é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. Esse conformismo tem se apresentado eficientemente internalizado, pois “a tendência socioeconômica da alienação que tudo traga foi suficientemente poderosa para atingir sem deixar rastro, até mesmo os ideais mais nobres da época do Iluminismo” (idem, p. 81).

Ao destacarmos o período histórico acima mencionado na fala de Mészáros (2008), pretendemos marcá-lo como momento crucial para pensarmos a relação intrínseca entre educação, economia, política e sociedade. Sobre o Iluminismo, Silva *et al.* (2001, p. 5) afirmam que: “Essa filosofia, tal como a Renascença, foi principalmente uma criação da classe burguesa, e teve, como um dos seus resultados mais importantes, a criação de inúmeras ciências naturais e sociais, tais como a Física, a Biologia, a Química, a Economia e a Sociologia”. Porém, no olhar desses pesquisadores, o Iluminismo, em relação à parte intelectual teria tido uma tríplice paternidade, incluindo Descartes, Newton e Locke, que exerceram fortes influências nas concepções de formação humana de seus tempos até os dias de hoje.

Sobre o pensamento liberal, que surge no Iluminismo, Aranha (2006) destaca que há uma preocupação com os fins sociais da educação, orientando a educação individualista burguesa numa direção mais democrática. A autora esclarece que no “espírito do Iluminismo, os filósofos franceses Diderot, D’Alembert, Voltaire e Rousseau não eram propriamente educadores, mas encaravam o ensino como veículo importante das luzes da razão e no combate às superstições e ao obscurantismo religioso” (idem, p. 208).

Ainda é possível verificar a importância dos pensadores iluministas na configuração da educação que se vivencia atualmente, especialmente no Brasil. Segundo Rosendo (2009, p. 5)

A educação é considerada como tendo sido o primeiro de todos os direitos sociais. Emergiu no século XIX, inspirado no ideal de cidadania iluminista, mas só foi concretizado no século XX. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno, não unicamente porque todas as crianças tenham o direito de frequentarem a escola, mas sim porque todo o cidadão tem o direito a ser educado.

É possível entender melhor como a educação escolar e os demais aparelhos ideológicos de estado conseguem ser tão poderosas armas de alienação, a partir das palavras de Althusser (1996, p. 121):

1. Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam quais forem, contribuem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração.
2. Cada qual contribui para esse resultado único da maneira que lhe é própria. O aparelho político, submetendo os indivíduos à ideologia política do Estado, à ideologia “democrática” “indireta” (parlamentar) ou “direta” (plebiscitária ou fascista). O aparelho da informação, empanturrando cada “cidadão” com doses

diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc. O aparelho religioso, lembrando em seus sermões, e nas outras grandes cerimônias do Nascimento, Casamento e Morte, que os homens são apenas cinzas, a menos que ame seu próximo a ponto de dar a outra face a quem quer que bata primeiro. O aparelho familiar... bem, não há necessidade de prosseguir.

Essa alienação não está voltada apenas à economia capitalista, mas também ao “domínio da reprodução material vital cuja saúde é essencial para a viabilidade até mesmo das práticas culturais mais mediadas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 97), promovendo, mantendo e acentuando as desigualdades socioeconômicas e culturais.

Nesse sentido, Bourdieu (2011, p. 41) afirma ser necessário, não apenas elucidar a desigualdade diante da escola, mas “descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”. Dessa forma, pode ser utópico pensar numa escola com igualdade de condições para o acesso e permanência nela, pois, como oferecer igualdade de condições para acesso e permanência às pessoas tão desiguais cultural e socioeconomicamente?

Sobre esse assunto Saes (2005, p. 107-108) destaca que

Para se valorizar econômica e socialmente, a classe média precisa da forma-Escola única e, conseqüentemente (*sic*), da configuração institucional que a viabiliza: a escola elementar pública, gratuita e obrigatória. Como nesse espaço institucional coexistem todas as classes sociais (classe capitalista, classe média, classes trabalhadoras manuais), ele se torna o lugar de uma competição ilusória entre capacidades individuais, cuja função ideológica é sugerir que aqueles indivíduos situados no topo da hierarquia do trabalho lá se encontram por terem provado, no plano da vida escolar (exames, provas, testes etc.), serem mais capazes que os indivíduos situados na base da hierarquia do trabalho.

Essa valorização da classe média estabelece e mantém sua desigualdade em relação às classes mais pobres. Sobre esse assunto, Bourdieu (2011) destaca que a herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito. Essa herança cultural é favorável às classes mais abastadas, que, com essa vantagem, exercem os domínios político, econômico e ideológico.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (*idem*, pp. 41-42).

Essa realidade, estudada por Bourdieu (2011) na França, parece ser semelhante à observada no Brasil, onde, segundo Cattán e Kieling (2007), apenas uma minoria detém os poderes político-econômicos e ideológicos.

Histórica e concretamente, deparamo-nos, no Brasil, com uma sólida relação entre domínios econômico, político e ideológico por parte de minorias poderosas que desenvolvem contínuo trabalho de legitimação e reforço da posição que ocupam, valendo-se das instituições da sociedade civil, de aparelhamento do Estado e de peculiares estratégias econômicas, arrematando a sociedade em torno de um conjunto de idéias (*sic*) e valores que sustentam, simbolicamente,

uma forma de produzir, organizar e distribuir os bens sociais de maneira extremamente desigual (CATTANI & KIELING, 2007, p. 173).

Entretanto, essa diferença é mascarada e legitimada sob a égide da democracia, fundamentando-se na conjectura de igualdade e liberdade. Nessa perspectiva, persiste a ideologia (ou mitologia) do mérito individual, através da qual se consideram que os que têm êxito o têm porque se dedicaram e se esforçaram para conquistá-lo, não se acomodaram. Essa é uma forma de, como chama Souza (2009), “esquecimento” do social no individual para legitimar os privilégios modernos.

Quando o discurso meritocrático não convence, a ideologia do “dom” é empregada<sup>23</sup>. Conforme destaca Saes (2005), as classes privilegiadas (burguesia) se utilizam da ideologia do dom como arma na desvalorização econômica e social do trabalho, em geral. Já a classe média prefere a ideologia do mérito individual, empregando a ideologia do dom apenas quando está é colocada em perigo. É possível observar que essas classes sociais não admitem haver um privilégio no êxito de seus membros. Essa ideologia é ainda mais reforçada com os casos excepcionais de pessoas da classe baixa que conseguem, mesmo com todo o sistema escolar contrário, furar o sistema e conquistar uma ascensão social.

No entanto, a organização da sociedade parece instituída de uma forma tal que poucos conseguem ser exemplo de ascensão. Saes (2005, p. 106) esclarece que no sistema capitalista “a divisão do trabalho se intensifica em diferentes planos da vida econômico-social”. Primeiro, “o aparelho de Estado se separa radicalmente do aparelho produtivo”; segundo, “as esferas da circulação e da distribuição se diferenciam claramente da esfera da produção” e, por fim, “no processo de trabalho, o saber do produtor direto é expropriado em prol dos agentes que organizam o processo de produção”. Sobre esse assunto, Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 69) afirmam que

Partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias.

Nesse sentido, o sucesso escolar parece estar intimamente associado ao capital econômico, social e cultural. Dessa forma, cada estudante possui uma bagagem socialmente herdada que pode ou não ser posta a serviço do sucesso escolar. Assim, o capital econômico e o capital social, juntos ou não, podem resultar na incorporação de um capital cultural diferenciado que se manifesta em aspectos como maior domínio da língua culta, gosto refinado, e informações sobre o mundo escolar (BOURDIEU, 2006).

---

<sup>23</sup> Tanto a ideologia do dom como a da meritocracia são usadas para mascarar as reais causas da condição social ocupada pelas classes dominantes. No entanto, diferenciam-se no fato de a ideologia do mérito ser usada para justificar o sucesso escolar como uma conquista derivada do empenho pessoal. Enquanto a ideologia do dom busca convencer que o desempenho escolar e gosto refinado (língua, postura corporal, apreciação da arte, etc.) seriam inatos, as pessoas teriam aptidão natural para as atividades intelectuais. Assim, a escola ao mesmo tempo em que favorece as classes dominantes, pelo reconhecimento de sua cultura como legítima, convence as classes populares de que elas são responsáveis pelo seu fracasso.

Contraopondo-se às classes populares, as classes médias apresentam uma tendência a investir na escolarização dos filhos, criando chances objetivamente superiores de seus filhos alcançarem o sucesso escolar. Isso ocorre, principalmente, quando se trata dos componentes da classe média originários das camadas populares, que tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, passam a nutrir esperança de continuarem sua ascensão social em direção às elites (idem).

Por outro lado, as classes dominantes, de posse dos dois mais poderosos princípios de diferenciação social – capital econômico e capital cultural – não necessitam de muito esforço para alcançar o êxito escolar, já que não precisam lutar por ascensão social, pois já possuem a vantagem (em relação às outras classes) de ocupar as posições dominantes na sociedade e não dependem do sucesso escolar para ascender socialmente. Para eles, a certificação escolar apenas legitimaria as posições de comando já asseguradas pela posse do capital econômico (ibidem).

A questão posta é: quem se favorece com essa estrutura? Pois, não é somente a força de trabalho que está sendo reproduzida, mas também as relações de produção.

Assim, a reprodução da força de trabalho revela, como sua condição *sine qua non*, não apenas a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante ou da “prática” dessa ideologia, com a ressalva de que não basta dizer “não apenas, mas também”, pois está claro que é nas formas e sob as formas de sujeição ideológica que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho (ALTHUSSER, 1996, p. 109).

A sujeição ideológica é facilitada pela alienação do sujeito desde o seu nascimento, moldada por uma série de instituições, chamadas por Althusser (1996) de Aparelhos Ideológicos de Estado, que incluem os sistemas: religioso (formado pelas diferentes igrejas), escolar (envolvendo instituições públicas e privadas), familiar, jurídico, político (inclui os diferentes partidos políticos), sindical, da informação (mídia em geral), cultural (esporte, arte, literatura e outros) e, quando todos esses recursos falham na construção de um sujeito submisso, o Estado utiliza outro tipo de aparelho: o repressor.

O Aparelho Repressivo tem a função de utilizar a força física, ou de outro tipo, para assegurar as condições políticas de reprodução das relações de produção, ou seja, conservar as relações capitalistas de exploração (idem). Entretanto, “a experiência cotidiana e as relações de produção, enquanto realidade objetiva, não são suficientes para a representação coerente na consciência de quem as vivencia” (SOUZA, 1987, p. 12). De forma que, geralmente, “estão representadas de modo assistemático, fragmentário e caótico, misturando-se essa representação com elementos da ideologia dominante de uma época ou de uma sociedade” (idem).

Somados aos aparelhos ideológicos, pode-se citar as estratégias negativas de reprodução que têm a finalidade de impedir que o patrimônio seja reduzido com o aumento da quantidade de herdeiros (BOURDIEU, 2011):

1. Estratégias Sucessórias – função de transmitir o patrimônio, com o mínimo possível de degradação, de uma geração para a outra.
2. Estratégias Educativas – inclui as estratégias familiares e escolares que visam produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo.
3. Estratégias Profiláticas – destinadas a manter o patrimônio biológico do grupo, assegurando aos seus membros os cuidados contínuos ou descontínuos com o objetivo de preservar a saúde ou afastar a doença.
4. Estratégias Econômicas – de curto ou longo prazo, como as operações de crédito, poupança e investimento, destinadas a assegurar a reprodução do patrimônio econômico.

5. Estratégias de Investimento Social – consciente ou inconscientemente orientadas para a instauração e manutenção de relações sociais diretamente mobilizáveis e utilizáveis, em curto ou longo prazo.

6. Estratégias Matrimoniais – visam assegurar a reprodução biológica do grupo sem ameaçar sua reprodução social pelo casamento desigual e prover, pela aliança com um grupo ao menos equivalente sob todas as relações socialmente pertinentes, a manutenção do capital de relações sociais.

Estratégias Ideológicas – finalidade de legitimar os privilégios, naturalizando-os.

Essas estratégias constituiriam um sistema de práticas objetivamente ordenadas e orientadas para o grupo reproduzir-se enquanto grupo. Estes, entre outros fatores, fazem com que, em uma sociedade conservadora, os papéis sociais pareçam estar definidos desde o nascimento. Os filhos de famílias com maior capital econômico e cultural tendem a ocupar as melhores posições nas relações de produção. Sobre esse assunto, Bourdieu (2007, p. 19) afirma que

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural.

Assim, tanto em Bourdieu (2007, 2011), Souza (2009) como em Saes (2005) e Cattani e Kieling (2007) é possível compreender que o capital cultural das classes mais abastadas é privilégio determinante de êxito escolar e superioridade em concursos e cargos em relação às classes que Souza (2009) chama de “classes baixas”.

Dessa forma, a educação familiar diferenciada assegura oportunidades diferenciadas nas escolas e universidades e no mundo do trabalho, porque as ricas em capital econômico possibilitam a aquisição diferenciada de capital cultural. Bourdieu (2011) e Cattani e Kieling (2007) citam que, muitas vezes, a obtenção do diploma ou título para essas classes é apenas para assegurar posteriormente posições já garantidas em empresas da família.

Por outro lado, as classes baixas estão fadadas ao fracasso e isso é assegurado por dois motivos: desorganização familiar e má-fé institucional. Sobre a desorganização familiar, Souza (2009) salienta que ela impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças por meio do descaso, abandono e violência.

No entanto, Mészáros (2008) apresenta a educação como possibilidade para transformar essa condição desfavorável apontada por Souza (2009), desde que esta tome uma nova configuração. Seria a educação com função de órgão social e não com papel ideológico, como tem se configurado na economia capitalista.

Sobre a possibilidade de transformação, via educação, Freire é outro autor a afirmá-la, ao reconhecer que “a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós”, e que “se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação”. Por outro lado, o autor esclarece que “a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e reflexora da realidade” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 25).

Sobre essa transformação da sociedade, Freire afirma que “cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar os espaços das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante” (idem, p. 49).

No entanto, ser um professor libertador, ser aquele que tem uma prática a favor da educação, indo contra a função de obscurecer a realidade a partir da disseminação, multiplicação e reprodução da ideologia dominante, como enfatiza Freire, não é tarefa fácil, pois

Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais (ibidem, p. 50).

Nessa perspectiva, Freire afirma que o professor libertador “sabe que a educação não é a alavanca para a transformação revolucionária precisamente”. Para ser um instrumento de transformação, a educação precisaria do suicídio da classe dominante, que teria que abrir mão do seu poder de dominação na sociedade (FREIRE & SHOR, 1986, p. 50).

No entanto, mesmo após conseguir reler a realidade e decidir ser um professor libertador, ainda é necessário estar pronto para receber os ônus dessa atitude, como enfatiza Shor, pois esse professor não terá as mesmas considerações que tinha quando nadava a favor da corrente.

[...] quando se opta pelo formato da discussão libertadora, ou quando se decide dar aulas expositivas que contestem a ideologia existente, está-se nadando contra a corrente, revelando o que a cultura mantém oculto, e pode-se esperar que a coisa vai “esquentar”. Esse risco de punição constrange muitos professores. Eles se sentem mais seguros tornando-se “membros do clube” e continuando a dar aulas expositivas a partir do documento oficial (idem, p. 58).

No entanto, Freire alerta que a educação é política. Assim, querendo ou não, o professor está fazendo política, mas, é necessário que ele descubra a favor e contra quem está trabalhando.

Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe!” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.

O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: “Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?” O educador poderá dizer: “Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descobro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como por minha prática ao lado de meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe. Por exemplo, não posso proclamar meu sonho de libertação e no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do *rigor*.” (ibidem, p. 60).

Ao colocar seu discurso e prática em consonância, o professor libertador deve entender que ele não é o iluminador da realidade, mas que a realidade deve ser desvendada pelo professor e pelos estudantes conjuntamente. Em outras palavras, professor e estudantes são iluminadores da realidade, de forma que um dos grandes bônus para o professor libertador é a transformação, o aprendizado que ele adquire. Nas palavras de Shor: “O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 66).

No entanto, mesmo iluminando a realidade, a educação não teria, por si só, na visão de Freire e Shor, como transformar a sociedade, pois ela não se constitui em um instrumento de transformação, mas sim em um mecanismo de conservação da sociedade, tal como ela se encontra. De forma que a educação não determina a sociedade, ao contrário, como destaca Freire, ao afirmar que

[...] a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infundáveis problemas para os que estão no poder. Mas, as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (idem, 1986, p. 49).

Esse controle da educação faz com que ela seja muito limitada em termos de transformação. Os professores são direcionados a seguir o currículo preconizado de acordo com os interesses da classe dominante e aqueles que se arriscam a ser contrários ao que está estabelecido podem sofrer consequências, conforme enfatizam Freire e Shor (1986).

Nesse sentido, “do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder,” o professor tem a função de, a partir da “tarefa principal da educação sistemática”, “reproduzir a ideologia dominante” (idem, 1986, p. 49). No entanto, os autores apontam que, dialeticamente, a educação tem outra tarefa a ser cumprida: “a de denunciar e de atuar *contra* a tarefa de reproduzir a ideologia dominante”.

Sobre a transformação da sociedade, Shor é categórico ao afirmar que

Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola (ibidem, 1986, p. 162).

Essa abordagem é compartilhada por Aranha (1996, p. 141), quando destaca ser “ilusório pensar que podemos mudar as estruturas sociais por meio da educação. O homem novo só seria possível após a revolução social e política, ou seja, pela implantação de uma sociedade nova, na qual não houvesse divisão de classe”. Nesse sentido, um projeto de mudanças educacionais como parte integrante de um processo de revolução cultural deriva logicamente de uma análise da divisão de classes existente na vida econômica, política e cultural como um todo (EMEDIATO, 1978).

Sobre esse assunto Snyders (2005, p. 83) preconiza que para revolucionar “é importante situar com precisão a extensão do seu império, avaliar as suas possibilidades positivas ao mesmo tempo que as suas carências: não se dispondo de tais pontos de apoio, a luta para a transformação da escola torna-se impossível”.

Ainda sobre essa transformação necessária na sociedade capitalista, Mészáros (2008) também defende uma nova forma de organização social, que apenas seria possível a partir de uma mudança na forma de pensar. Para promover essa transformação, a educação teria papel “propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista”, que, segundo o autor, seria “sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p. 115). Porém, essa educação não seria da mesma forma que conhecemos hoje, mas

Somente por meio da educação concebida como a *autoeducação* radical dos indivíduos sociais, no curso de sua “*alteração* que só pode ter lugar em um *movimento prático*, em *uma revolução*”, somente nesse processo podem os indivíduos sociais tornar-se simultaneamente educadores e educados. Essa é a única maneira concebível de superar a dicotomia conservadora de todas as concepções elitistas que dividem a sociedade em seletos “educadores” misteriosamente superiores e o resto da sociedade consignada à sua posição permanentemente subordinada de “educados”, como realçado por Marx (MÉSZÁROS, p. 120-121).

Sobre as contradições do mundo contemporâneo em relação à educação e emancipação, Silva (2006, p. 16) é categórica ao afirmar que

Ao compreender a necessidade que o homem tem da sua própria razão e assim, como ser humano, evoluir na busca de um bem comum, reflito sobre as questões atuais nas quais se percebe com facilidade que esse ideal de educação e, conseqüentemente (*sic*), de ser humano, não condiz com o processo civilizatório amparado pelo desenvolvimento do capitalismo na sociedade contemporânea. Com o desenvolvimento do capitalismo, a redução do sentido da educação veio servir como um meio pelo qual o homem, longe de ser educado como ser humano com interesses voltados à coletividade, tem sido cada vez mais individualizado e induzido a agir como máquina a serviço do capital. Assim, aqueles que deveriam ser ambientes educativos tornam-se ambientes de treinamento de algumas habilidades com objetivos unicamente voltados para o sucesso do indivíduo no mercado de trabalho, distantes dos objetivos que deveriam ser aqueles de quem luta por uma sociedade humana, na qual haja respeito ao outro, a si mesmo e ao que é público.

No entanto, como já se afirmou aqui, transformar a educação para superar a dicotomia conservadora e determinada pelas concepções da elite não é tarefa simples. Nesse caso, Durkheim (2011, p. 21) propõe um equilíbrio entre a educação conservadora e a revolucionária, afirmando que

As instituições não são nem absolutamente flexíveis e nem absolutamente refratárias a toda modificação deliberada. Adaptá-las com prudência aos seus papéis respectivos, adaptá-las umas às outras e cada uma delas à civilização na qual se incorporam constitui um belo campo de ação para uma *política* racional e, quando se trata de instituições educativas, para uma *pedagogia* racional, ou seja, uma pedagogia que não seja nem conservadora e nem revolucionária, eficaz dentro dos limites em que a ação deliberada do homem pode ser eficaz.

Durkheim (2011, p. 58) reconhece o poder da educação na construção de uma nova sociedade, mas, ela não seria transformada, apenas reformada a partir do novo ser que a ação educativa pode conceber: “o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós”. Todavia, isso seria resultado de um processo harmônico:

“cabe constantemente lembrar ao professor que ideias e sentimentos ele deve arraigar na criança para que a mesma entre em harmonia com seu meio social” (DURKHEIM, p. 62).

Entretanto, a teoria de harmonização proposta por Durkheim é conservadora e revela uma concepção redentora de educação. Já os teóricos que defendem uma educação para a transformação, não a concebem como harmonizadora da relação entre indivíduo e sociedade, mas sim como uma estratégia para desvelar a realidade e criar condições de transformação a partir da luta, seja ela política (FREIRE & SHOR, 1986) ou revolucionária, como defendem os marxistas.

Isso porque a educação nas escolas das sociedades capitalistas parece não assumir essa função de iluminar a realidade, como propõem Freire e Shor (1986), ou a função social que defende Mészáros (2008). Ela está mais próxima da definição de Duarte, para quem

A educação escolarizada tem por função histórica a transmissão de saberes básicos e especializados imprescindíveis para a formação da força de trabalho humano, elemento necessário à própria reprodução do capital. Os sentimentos de aceitação e conformismo são inculcados consensualmente no indivíduo como fruto de seus esforços pessoais diante de um sistema de autoridade e de hierarquia estabelecido pelo grande capital (DUARTE, 2011, p. 6).

Em relação à contribuição da escola para essa transformação da sociedade, Duarte (2011, p. 2) afirma ser necessário que ela promova

[...] com qualidade as bases de apropriação, por parte das massas exploradas pelo capitalismo, acerca dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade e propiciar o desenvolvimento da tomada de consciência da situação histórica, econômica, social e política em que vivem e são agentes culturais.

Para Bourdieu (2011, p. 41) a escola libertadora é uma ilusão, porque a escola seria uma ferramenta de conservação social e que, por efeito da inércia cultural, tem o sistema escolar como ferramenta de mobilidade social, nos moldes da ideologia da escola libertadora, “quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural”.

Sendo assim, Bourdieu (2011) esclarece que a escola como instância libertadora é uma ilusão, porque além de ser uma ferramenta de conservação social, funciona como mecanismo de contínua eliminação das crianças desfavorecidas. Essa eliminação acaba por acontecer de forma aparentemente “natural”, mas, na verdade, revela a incapacidade do sistema escolar instituído de lidar com todas as situações de “diferenças” em seu âmbito, estabelecendo, portanto, desigualdades: cultural, social, econômica e de *habitus*.

O *habitus* é ao mesmo tempo coletivo e individual, e Bourdieu enfatiza sua característica de incorporação no agente, de tal forma que se torna o próprio agente, em um processo de interiorização, reproduzindo internamente nele as estruturas externas do mundo. Contribui significativamente para a reprodução da ordem social, na medida em que esta não pode se dar sem a adesão, o reconhecimento e mesmo a ação dos agentes e instituições envolvidas; porém, este processo se dá de forma sutil, em geral inconsciente por parte dos agentes (GONÇALVES & GONÇALVES, 2010, p. 51).

Bourdieu e Passeron (2011, p. 44) evidenciam que, revestida de uma autoridade pedagógica, a ação pedagógica “tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva

do arbitrário cultural, pelo fato de que, reconhecida como instância legítima de imposição, ela tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como cultura legítima” (em Itálico no original).

Para pensarmos a transformação da educação na atualidade, não podemos desconsiderar a tão mencionada problemática “crise escolar”. Gramsci ajuda a pensar na sua origem, destacando a importância da educação que se dava nas relações sociais, na práxis.

O fato de um tal clima e um tal modo de vida tenha entrado em agonia e em que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta essas condições (GRAMSCI, 1982, p. 132).

Mas, o que significa “práxis”? Para abordar este assunto, recorre-se ao texto “O que é práxis” de Vázquez (1977), que afirma que toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é uma práxis, sendo uma das necessidades para que a atividade seja considerada práxis, a exigência de apresentar um produto como resultado. Esse produto pode ser adequado à finalidade para a qual foi idealizado ou afastar-se desse ideal. Assim, a atividade humana se desenvolve de acordo com as finalidades que são produzidas pela consciência humana.

Nesse sentido, diante da necessidade, o homem idealiza uma forma de satisfazer essa necessidade que pode ser de modificar a natureza para obter o produto que precisa como construir uma cadeira, pintar um quadro, ou transformar um sistema político (práxis social). Assim, na leitura de Vázquez (1977), é possível perceber dois conceitos para práxis: um relacionado à prática outro à teoria. No primeiro caso, práxis é entendida como uma atividade prática que faz (a partir da natureza) e refaz (a partir de algo que já era um objeto) coisas, ou seja, transforma uma matéria ou uma situação a partir da ação real sobre uma realidade natural ou humana. No segundo, encontra-se a atividade teórica que o autor não reconhecerá como essencialmente práxis, mas afirma que “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (idem, p. 207).

Dessa forma, falta à teoria essa materialização, pois a atividade filosófica não transforma por si só, porque interpretar não é transformar. Assim, a concepção da filosofia da práxis como atividade prática é “uma concepção idealista, incompatível com o verdadeiro conceito de práxis” (p. 208). Todavia, contrário ao que acontece com a atividade filosófica, a atividade artística é considerada práxis porque é “a criação de uma nova realidade, e posto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é uma práxis essencial para o homem” (ibidem, 1977, p. 198)

Entretanto, Vázquez (1977, p. 208) reconhece que também não “há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”.

Então, tem-se o objeto como produto de uma práxis anterior que demandou recursos humanos para transformar a natureza. Nessa transformação foi realizada uma atividade intelectual criativa, que se desenvolveu a partir de uma necessidade, uma atividade prática com emprego de equipamentos e o recurso humano empregado pode ser o trabalhador enquanto força, ou enquanto ser político, que tem todo um conhecimento sobre sua práxis e sobre as consequências da manutenção ou revolução social.

Sobre a práxis produtiva destaca-se que ela é

[...] fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles finalidades ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo (idem, p. 1998).

A práxis é uma atividade mais ou menos cognoscitiva (realidade presente que se pretende conhecer) e, sem dúvida, teleológica – realidade futura que exige realização, fazendo da finalidade um motivo para a ação real (idem).

Mas como essa práxis é influenciada pela ideologia? Em “Sobre a natureza da ideologia” Apple (2006, p. 53-54) destaca que “a ideologia foi historicamente avaliada como uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade”. No entanto, também foi considerada “como criações inevitáveis que são essenciais e funcionam como convenções compartilhadas de significado, a fim de tornar compreensível uma realidade social complexa (idem).

Estudando os fenômenos que estão sobre o alcance da ideologia, o referido autor os congrega em três grupos. O primeiro inclui as “racionalizações ou justificações específicas das atividades de grupos ocupacionais particulares e identificáveis (ideologias profissionais)”. O segundo envolveria os “programas políticos e movimentos sociais mais amplos”. E por fim, o terceiro seria composto pelas “visões de mundo e perspectivas abrangentes”, ou seja, os “universos simbólicos” (ibidem, p. 53).

Mas, pensando nessas três categorias da ideologia, pode-se questionar sobre sua função. A ideologia tem a função de justificar os interesses de grupos econômicos ou políticos, dentre outros grupos existentes ou em luta. Por outro lado, a ideologia é apresentada também como tendo a função principal “de dar significado a situações problemáticas, como dar uma “definição da situação” que seja utilizável, fazendo, dessa forma, que seja possível aos indivíduos e aos grupos agirem” (APPLE, 2006, p. 54). Isso indica que a ideologia estaria relacionada à atribuição de sentido e à forma de agir das pessoas.

Independentemente de divergências relacionadas ao significado do termo “ideologia”, o autor afirma que ela sempre lida com a legitimação, com o conflito de poder e um estilo de argumentação. Assim, a ideologia não deve ser considerada um fenômeno simples, mas qualquer análise séria deve “lidar com seu alcance e com sua função, com seu papel duplo como conjunto de regras que dão significado e com a potência retórica em discussão sobre poder e recursos” (idem, p. 55).

O conceito de hegemonia como uma forma de pensar as complexas características da ideologia e suas múltiplas funções envolve relações estabelecidas entre ideologia e experiência escolar, sendo necessário estudar três grandes áreas da investigação. A primeira refere-se às “regularidades básicas da experiência escolar e qual ensino ideológico encoberto ocorre por causa delas”; a segunda acena “que comprometimentos ideológicos estão engastados no currículo explícito”; e a terceira área diz respeito à “sustentação ideológica, ética e de valores das maneiras pelas quais ordinariamente pensamos, planejamos e avaliamos essas experiências” (ibidem, p. 56).

Considerando esses aspectos, Apple (2006, p. 75) afirma que: “uma análise educacional séria pode exigir uma teoria coerente do sistema de governo social e econômico do qual somos parte”. Assim, torna-se necessário conhecer a história do

surgimento concomitante de novas classes profissionais da área social, bem como do crescimento de novos tipos de conhecimento legítimo. E assim também é possível perceber que a educação é tanto a causa quanto o efeito da ideologia, pois “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa que pode servir para legitimar as forças econômicas, sociais e a ideologia tão intimamente conectadas a ela” (idem).

Nesse prisma, é possível perceber uma relação do texto de Vázquez (1977) com os de Apple (2006), pois a práxis pode resultar de uma manobra ideológica. Em outras palavras, a ideologia contida no currículo escolar legítimo pode influenciar o mundo das ideias. Dessa forma, a reflexão pode produzir necessidades que não teriam surgido se o currículo legítimo fosse outro.

Então, a escola pode funcionar como representante hegemônica na reprodução do pensamento e da práxis da sociedade. É com esse entendimento que é proposta uma forma de educar diferenciada, voltada ao empoderamento da classe popular, a partir de uma nova pedagogia.

Assim, a *pedagogia da revolução* toma corpo como sendo, ao mesmo tempo, a teoria da transformação social e da formação do homem apto ao processo revolucionário e a consolidação da nova organização social produzida por uma reflexão (diagnóstica, judicativa e teleológica) sobre a educação na perspectiva da hegemonia popular segundo as exigências do método anadialético. Reflexão que produz, necessariamente, se realizada segundo essas exigências como um todo, uma pedagogia da revolução, também da consolidação de uma nova sociedade, e, portanto, de um homem novo (SOUZA, 1987, p. 30).

No entendimento de Bourdieu (2011, p. 62), a função que cabe à escola de fato e de direito é: “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres”. Dessa forma, o trabalho pedagógico (TP) pode ser uma ferramenta de alienação, tornando as pessoas estranhas a sua própria situação de exploração. Por outro lado, ele é também meio de produzir e reproduzir o *habitus*. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2011, p. 62) o trabalho pedagógico (TP)

[...] que produz o hábito como sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação, desconhecimento que está em função do grau de realização do TP: os agentes que produzem o TP não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe a seu pensamento e a sua prática se, fechados no interior desses limites por autodisciplina e uma autocensura (tanto mais inconscientes quanto interiorizam mais completamente os princípios), eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade.

Nesse sentido, observa-se que não apenas estudantes passam pelo processo de inculcação dos conhecimentos culturais legitimados pela classe dominante e são aprisionados por seus ideais, mas também professores podem ser prisioneiros das limitações desse arbitrário cultural, na medida em que não conseguem ter liberdade em seus pensamentos, em suas ações, por não terem consciência crítica do processo de alienação no qual estão inseridos.

Porém, pensando a escola como agente de transformação apresentamos uma visão diferente, pois

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

É nessa perspectiva da dicotomia existente entre educação reprodutora e educação transformadora que se desenvolve o capítulo seguinte, buscando elucidar a realidade do *Campus* Porto Velho Calama em relação às diretrizes políticas, pedagógicas e educacionais e aos aspectos das teorias e práticas pedagógicas que lhe são concernentes.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para interpretar as falas surgidas nos grupos focais e as respostas dadas aos questionários partimos da ideia de que a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. Nesse sentido, o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 2008; MORESI, 2003). Tanto o sujeito que fala quanto o sujeito que interpreta criam uma realidade própria. O que do ponto de vista da hermenêutica<sup>24</sup> e da teoria crítica<sup>25</sup> se explica, porque não há neutralidade de um pesquisador/narrador e não se pode desconsiderar os condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que incidem sobre pesquisador e pesquisados. Sendo assim, a atividade de interpretação é sempre baseada na compreensão subjetiva dos fatos e dados.

Na apresentação daquilo que surgiu nos grupos focais, buscamos não “cair no reducionismo que põe a ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência”, por isso, voltamos a “atenção às sequências de troca e às condições contextuais dos momentos grupais em seu processo” (GATTI, 2012, pp. 49-50).

É claro que quando se opta pelo não reducionismo das falas dos participantes dos grupos focais, isso não significa que se desconheça que “nem sempre é necessário usar todos os dados, de modo exaustivo”. Ao contrário, consideramos que “algumas discussões podem ser marginais; em outras situações, porém, tudo o que se expõe é significativo; conforme os objetivos, algumas questões são mais importantes que outras” e esses aspectos foram levados em conta (GATTI, 2012, p. 55).

Também consideramos importante apresentar algumas ilustrações para melhor visualização e descrição dos achados deste estudo.

Os resultados e discussões apresentados nos três subtópicos a seguir são oriundos dos áudios dos grupos focais e dos questionários aplicados ao término dos grupos.

### 4.1. A função da educação no *Campus* Porto Velho Calama e o ideal de homem que esse Instituto acredita estar formando

Antes de apresentarmos o que o grupo de professores apontou como função da educação no IFRO, mostramos o que eles entendiam por educação, já fazendo um *link* com o ideal de homem ou ideal de pessoa que os professores e estudantes afirmaram que o IFRO, *Campus* Porto Velho Calama estaria formando. A figura a seguir mostra as palavras

---

<sup>24</sup> Hermenêutica é um ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação, ou a teoria e treino de interpretação. A hermenêutica tradicional se refere ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito. A hermenêutica moderna, ou contemporânea, engloba não somente textos escritos, mas também tudo que há no processo interpretativo, que inclui formas verbais e não verbais de comunicação, bem como aspectos que afetam a comunicação, como proposições e pressupostos.

<sup>25</sup> A teoria crítica se confronta com os princípios da ciência e da cultura tradicionais, apresentando uma proposta política de reorganização da sociedade, de modo a superar a “crise da razão” e a visão funcionalista. Propõe a dialética como método para entender a sociedade, buscando uma investigação analítica dos fenômenos estudados, relacionando estes fenômenos com as forças sociais que os provocam.



O conceito de educação que eu tenho é esse, é o processo formativo. Mas em relação à educação escolar, a gente sabe que a escola, ela se enquadra dentro dos mecanismos de controle. De certa forma, é a educação, é processo formativo? É, mas de certa forma ela controla alguns vieses. Aí, no nosso caso, no nosso processo formativo, ele se enquadra na questão técnica. Isso já limita muito essa amplitude que é o processo geral. O ideal seria que o aluno chegasse à compreensão e à vivência do conceito de cidadania. Chegasse ao final desse processo, ele se colocasse como cidadão dentro da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, a gente sabe que essa mesma educação vai controlar algumas coisas na vida dele. E nesse sentido, educação não visa formar para o mercado, não visa... Então, ela tem um significado, também, de abrir os horizontes para a pessoa que passa por esse processo, que ela tome decisões autônomas e não a partir de coisas que sejam exteriores a ela. Então, tem o significado, além de processo formativo, tem o significado de criar novas posturas, novas possibilidades para a pessoa diante do que se apresenta no dia-a-dia, socialmente, ou em outras categorias que venham a se apresentar para a pessoa. Que embora a gente seja envolvido em formar, mas a gente também é formado nisso aí, nesse processo.

Na fala do Professor C, há um ideal de educação que não está sendo atingido e que no processo educativo do ensino técnico integrado ao médio parece ainda mais distante essa criação de novas posturas e possibilidades. Pensando em educação como processo formativo, o professor nega que ela vise formar para o mercado de trabalho, mas sim desenvolver a autonomia nas tomadas de decisões. Outro aspecto importante na fala anteriormente citada é que para o professor, quando se pensa em educação escolar como processo formativo, não considera essa formação apenas para o estudante, mas, assim como Freire, ele vê o professor também sendo formado por esse processo.

O Professor D falou da educação escolar como uma relação complexa:

É uma relação complexa... da escola, educação, esse processo educativo. O quanto ele leva para reproduzir o sistema e também pode ser o agente da transformação. Então, esse embate, esses questionamentos que levam a uma educação que é para criar um cidadão pleno, mas ela também reproduz a sociedade em que ela tá inserida: A sociedade do capital. E como ela também está presa a esse sistema, e aí são questionamentos que a gente está aí há uns quarenta anos... umas teorias que debatem: de um lado a hegemonia do capital e do outro lado a contra hegemonia do capital. Como o Professor B falou: Como a gente vive nesse fio da navalha, como a escola também pode reproduzir o capital, mais ela tem outro papel, como ela pode também ser o agente da transformação, o agente da mudança.

Na fala anterior do Professor C e, agora, também na fala do Professor D, parece haver uma preocupação com o caráter reprodutivo da educação e com a sua possibilidade de ser um agente de transformação.

De forma resumida, os professores falaram que o ideal de homem que o Instituto pretende formar é: “Um homem trabalhador, eficiente, mas pouco crítico” (professor A); “A pretensão do IFRO é formar um cidadão” (professor B). No entanto, parece, aos professores ser complicado o alcance deste ideal de homem, uma vez que os cursos integrados ao ensino médio possuem uma matriz curricular constituída por muitas disciplinas (técnicas, básicas e diversificadas), sendo poucas aulas por semana de cada uma, principalmente de matérias que possibilitem discussões sobre a cidadania, sobre como exercê-la, como sociologia e filosofia. “Busca-se oferecer uma educação que contribua para a autonomia da pessoa, de tal forma que ela exerça a cidadania” (professor C). “O Instituto Federal de Rondônia espera o homem (o cidadão pleno) consciente do

mundo em que vive, reflexivo da sociedade capitalista, porém capaz de desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho” (professor D). Mesmo não destacando a formação para o trabalho como uma preocupação, os professores reconheceram essa tarefa como função institucional.

Os estudantes apontaram como função da Instituição formar o homem: “Crítico e ético”; “Técnicos em algum curso”; “Consciente de que o mercado de trabalho precisa dos melhores profissionais”; “Pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, convívio com a sociedade”; “Pessoas de ética, moral e caráter, que saberão atuar de forma certa no local onde trabalhará”; “Profissional totalmente qualificado”; “Um homem crítico e questionador”; “Pessoas bem capacitadas e que sigam as regras da sociedade”; “Aquele que esteja preparado para mudanças e que saiba lidar com as situações”; “Com capacidade e pronto para o mercado de trabalho”; “Bons profissionais, sendo eles referência no mercado onde eles darão mais nome à Instituição”; “Pessoas que ajudam não só o meio acadêmico, mas também a comunidade. Tendo em vista seu caráter formado”; “Com caráter, ética e boa índole”; “Um homem com caráter, ético e com respeito à sociedade”; “Um profissional bem qualificado e apto para exercer sua formação”; “Uma pessoa profissionalmente, com uma visão realista do futuro e preparada para um ensino mais capacitado”; “Cidadão é o principal motivo, além de formar pessoas críticas em relação ao seu meio”; “Que aja com ética e moral”; “Cidadão com uma profissão”; “Profissional bem qualificado, com resultados que possam ser indicados, ter objetivos amplos, com tendência de crescimento em geral e com remuneração alta, para ter uma qualidade de vida boa”.

As falas dos estudantes sugerem que retornemos aos questionamentos do Professor B: “Transformar o quê? Quando? Por quê?”. São perguntas que, talvez até o final das discussões, o grupo não tenha respondido. É importante ainda mencionar que o pensamento pedagógico é determinado por um pensamento filosófico que o precede e também por uma concepção de “homem” e de “sociedade”. Nesse sentido, o termo usado pelo Professor D de que “a escola fica no fio da navalha” pode indicar que ela pode ser o espaço, algumas vezes propício para novas ideias. Mas, em muitos momentos, a escola pode funcionar, conforme Althusser (1996), como um aparelho ideológico de Estado.

“No fio da navalha” pode estar ainda o reconhecimento de que “não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder”. E, se assim for, as lutas para a possibilidade de transformação se acentuam profundamente. Seriam ações pautadas na esperança e não na ingenuidade, pois seria ingênuo demais pensar que na estrutura política apresentada se possa “atuar contra ela” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 49).

Em relação à opinião dos professores sobre o papel social, educacional, pedagógico e político do IFRO, apresentamos a seguinte nuvem de palavras dos professores e estudantes. É possível observar que agora os termos professor, político, pedagógico e necessidades estão aparentes.



O que eu entendo é que esse papel político e o papel social dos institutos federais, eu acho que ele está em construção. A gente, que tinha uma concepção extremamente tecnicista, nos anos 70. E aí chega, depois de um período onde se acaba esse investimento nesse setor, no setor de formação técnica, foi proibido na década de 90 e ele vai entrar em expansão, e aí tem o seguinte: a gente tem que casar a formação geral com o curso técnico. Como fazer com que a cultura geral se integre ao curso técnico? Esse é o papel pedagógico.

É notável que mesmo tentando abordar o papel político do IFRO, o Professor D acabou por apontar o papel pedagógico e, ao concluir sua fala, o Professor B desabafou: “E o técnico se integra à formação geral, quer dizer, aí que me parece o nó”. Então, o Professor D prosseguiu sua fala sobre os demais papéis do IFRO:

No papel político, como desenvolver tecnologia, inovações para essa região? Porque Rondônia é o novo Mato Grosso. Mas ele não pode derrubar mais nada. Tem que investir naquilo que foi derrubado para produzir. O papel político ele é, eu acho, que é um país que corre atrás da falta de investimento em tecnologia. Então, ele tenta fazer dos institutos federais aquilo que funcionou na França e no Japão. Mas só que há setenta anos, atrás. E aí o papel social... Essa sociedade tem, vamos dizer assim, necessidades econômicas e sociais. Está numa região de fronteira onde faltam engenheiros, arquitetos, pessoal ligado mais ao Cone Sul. Da agricultura, falta engenheiro agrônomo, veterinário, uma mão de obra que não tem nessa região. E aí, o Instituto deve oferecer essa mão de obra, para esses grupos econômicos? Todo o Estado sofre com isso. A parte econômica, a gente vê que a economia tem que se investir muito. A parte veterinária também, a gente tem, teve o maior rebanho do Brasil, a gente, nessa área aqui, para nós aqui no debate, colocando aqui na mesa. A gente está entre o engenheiro mecânico e o arquiteto e urbanista [provavelmente se referindo à futura oferta de curso]. Qual é o que a gente vai ter? Qual é a necessidade dessa região?

Pode-se perceber que não há clareza, em termos políticos, sobre qual seria a política de expansão do IFRO em relação às perspectivas de crescimento do estado de Rondônia. Formar para atender a uma demanda estanke ou para expandir para regiões mais estratégicas do Estado? O professor B aborda esse assunto da seguinte forma:

Eu pensei em relação às especificidades, porque cada região, Rondônia possui microrregiões. Então, se o IFRO quer atuar politicamente atendendo as necessidades, uma política de atendimento sobre as necessidades de grupos locais dessas microrregiões, então ele teria que primeiramente fazer um estudo das necessidades para atender as necessidades que já estão instaladas e as possíveis problemáticas que poderão surgir. Quer dizer, se a ideia é formar técnicos, e se a política do Instituto é formar técnico, então, teria que, primeiro, não abrindo novos *campi*. Mas estar estudando primeiro qual é a tendência, qual é a necessidade das microrregiões e daí formar polos. Nós falávamos inclusive hoje acerca das instalações de novos *campi* no interior: Jaru ou São Miguel. Quer dizer, foi feito um estudo? Tem uma estatística das necessidades dessas regiões? Geograficamente o IFRO está bem instalado para atender uma microrregião maior do que uma pequena quantidade? Porque eu vejo, por exemplo, tem um *campus* em Colorado, em Cacoal, tem dois aqui, um em Vilhena e um em Ji-Paraná. Na verdade, Ji-Paraná e Cacoal estão bem próximos ali. Quer dizer, são cursos diferentes? Têm necessidades econômicas diferenciadas? Há um estudo das necessidades presentes, dos possíveis problemas que podem necessitar de mão de obra? Porque se é para atender uma demanda, se vai colocar profissionais no mercado de trabalho, então, a preocupação tem que ser essa. É... enquanto... como é que eu vou dizer... [pensa] O IFRO como política

educacional toma esses cuidados? Não conheço esses estudos. Faz parte inclusive de uma região econômica muito importante que é a zona da mata e não tenho nenhum conhecimento disso. Aí eu fico me perguntando às vezes: Por que eletrotécnica? Por que Edificações? Por que Informática eu ainda consigo encontrar algumas respostas, mas por que química?

Para interpretarmos essa fala, não podemos desconsiderar que o IFRO é uma rede de escola com ensino médio, técnico e tecnológico, mas que também oferece curso superior. Então, a expansão do ensino universitário no Estado de Rondônia deveria ser um papel político do IFRO também. Responder a essas perguntas do Professor B parece ser extremamente relevante no processo de implantação de uma instituição forte e coerente. Sobre esse papel político, social, pedagógico e a intersecção entre eles, o Professor A enfatiza:

Primeiramente eu entendo que esses quatro papéis: social, político, pedagógico e o educacional; eles precisariam ser tratados conjuntamente. E a impressão que dá é que quando se pensa em uma coisa não se pensa em outra. E aí alguma coisa não funciona. Isso que o Professor falou, como exemplo de, não ter uma atenção mais detalhada para as demandas, para as necessidades das microrregiões, dependente de cursos importados de Santa Catarina, de São Paulo, que não necessariamente há necessidade das pessoas que vivem no lugar. Por outro lado, eu entendo a dificuldade de fazer isso e, se a gente fica pensando em apenas atender às demandas a gente acaba não desenvolvendo esse papel político que pode ser muito maior que é o de produção de ciência e tecnologia, de ocupação de outros espaços na sociedade, de formação de cursos de nível mais elevados. [...] Mas eu entendo também que a gente não pode simplesmente viver para atender às demandas do mercado. Isso seria deixar-se usar muito como aparelho ideológico e não pensar em outras possibilidades.

Parece que o IFRO e, mais especificamente, o *Campus* Porto Velho Calama, tem se concentrado em atender demandas, sendo necessário ampliar os diálogos com as comunidades para a construção de sua política de oferta de cursos. O que se questiona acerca desse assunto, considerando as políticas, o contexto e a construção do projeto pedagógico educacional é: como ocorre a participação dos professores na elaboração, na construção das propostas dos cursos em que eles atuam? Observa-se que o Professor A menciona a importação de cursos de realidades muito distantes da que se vivencia no estado de Rondônia. O professor A destaca ainda a falta de discussões sobre o projeto político pedagógico:

Quando cheguei, ainda nem tinha curso e a gente jamais participou de nenhuma discussão de projeto político pedagógico. O *Campus* não tem seu projeto, seus projetos de curso foram feitos a gente não sabe por quem. Inclusive a ementa que eu ministro há dois anos, não foi feita por mim e eu não posso alterá-la. Tem esses defeitos seriíssimos. A gente já cansou de conversar sobre isso nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas. Mas enfim, me parece que há uma resistência muito grande em permitir que nós professores, que estamos em sala de aula, e sabemos as necessidades dos alunos, e o que tem que ter no segundo ano do ensino médio, do curso de Informática. E, eles resistem muito em permitir que a gente possa receber esses documentos no Word ou pelo menos copiá-los. Não sei por que isso acontece, mas a gente não participou de nenhuma discussão sobre isso. Inclusive o *Campus* até hoje não tem projeto político pedagógico.

Contribuindo com essa discussão a respeito de projeto político pedagógico de curso, o Professor B afirmou que “não ia dizer que não sabia da existência”, devido o tempo que tem de Instituição, destacou que os conteúdos que trabalha estão previstos na ementa da disciplina que ele leciona. Continuando sua fala ele mencionou: “E eu também cheguei a comentar sobre a ementa, disse... olha o que não posso fazer, estou fazendo adaptações. É, não poderia, mas estou fazendo, adaptações”. Nesse momento, o Professor A interrompeu e destacou: “Na verdade, a gente tá fazendo um currículo oculto”. E o Professor B confirma, salientando que esse currículo oculto é registrado: “É, mas não, mas a gente tá registrando”. O Professor A concluiu: “Há uma ementa formal, mas a gente dá um currículo oculto”. E sua conclusão foi aprovada pelo Professor B que concordou: “Exatamente!”.

As falas evidenciam que há um programa que não atende às necessidades pedagógicas, que não foi discutido pelos professores e eles percebem suas lacunas e buscam fazer adequações. As palavras do Professor B permitem ampliar essa compreensão:

A impressão que a gente tem é que quem decidiu por essa ementa, essa, do jeito que está no currículo, é que não se preocupou com a questão de pré-requisito, de sequência, porque as disciplinas têm pré-requisito. Por mais que eu às vezes tenha ouvido dizer que ah... não tem sequência, que não tem pré-requisito. Claro que tem! Até porque se você está... se não você pode dar tudo a qualquer hora, dar nada e pronto. Não, tem que ter uma organização pedagógica que é preciso seguir, é preciso apresentar, é preciso adaptar o tempo todo. Eu penso nisso, então, eu não conheço, não participei [referindo-se a elaboração do projeto político pedagógico dos cursos em que leciona].

Cabe aqui destacar que no dia 30 de agosto de 2013, o *Campus* fez três anos. No entanto, mesmo com todas as demandas e lutas, com a nomeação de outro reitor (ainda sem eleição, prevista para 2014), apenas em setembro de 2013, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) iniciou uma discussão sobre reformulação de ementas (em ambiente virtual) e, somente com docentes do núcleo comum. Ainda que se considere que o uso do ambiente virtual é cada vez mais frequente, há que se observar que a construção do currículo demanda discussões, diálogos, debates e (des)entendimentos que são comprometidos quando não há a possibilidade de encontros presenciais. Ainda sobre o currículo, o Professor C se manifestou, afirmando que:

Na verdade, parece que houve uma pesquisa de implantação. Antes da implantação, se percebeu alguma necessidade, implantou, mas não se chegou ao ponto de se fazer a construção do projeto político. Então, isso aí acaba cerceando as contribuições do pessoal daqui da região, do pessoal que conhece, que vive há mais tempo, e acaba... que a gente não tem interdisciplinaridade para poder evitar de estar falando a mesma coisa que foi falada no momento anterior. Não é essa a construção. Então, incorremos em erros muito básicos, muito rudimentares. Ainda nesse sentido, porque a gente chega, eu cheguei nem recebi esse projeto, porque tendo pelo menos auxiliaria, mas eu cheguei... você chegou e não vai seguir o que você quer, você vai contribuir dentro de uma caminhada, que já está iniciada e você vai contribuir e o seu trabalho vai prosseguir. Então, falta realmente isso.

Nesse momento, o Professor B interrompeu dizendo: “É... eu acho que para quem chega, também, o certo seria mostrar: - esse é o nosso projeto político pedagógico, a senhora ou o senhor se teve isso...” O Professor A esclareceu: “não tem projeto político

pedagógico”. E o Professor B continuou: “E aí [...], qualquer coisa, qualquer questionamento, porque pelo menos deveria ser assim”. Concluindo, o Professor C destacou a importância desse documento para os docentes recém-chegados à instituição: “Para a gente que está chegando isso seria bom”. Então, o Professor A fez uma explanação a respeito do assunto:

Só tem os projetos pedagógicos dos cursos, não há projeto político pedagógico. Projeto do Curso de Informática Médio, Projeto do Curso de Informática Subsequente. Esses problemas que quem chegou agora constatou-os, e por sinal também são problemas conhecidos já desde o ano passado, ou ano retrasado. Sei que isso é triste, mas ainda não houve ninguém que diga vamos elaborar isso? Vamos reelaborar isso? Agora a gente sabe, eu digo isso porque o ano passado a gente teve um problema com a disciplina [menciona a disciplina que leciona], que o conteúdo previsto para a disciplina a gente terminou no começo do terceiro bimestre. Era tão pouco conteúdo previsto que mesmo com a greve, tipo assim, no dia 11 de setembro, nós já teríamos terminado tudo que estava previsto para todas as turmas do curso, e a gente tinha dois bimestres pela frente, mais 30 dias depois de greve. Na verdade, o que a gente fez foi outra ementa oculta, não oficial para poder ter conteúdo para as oitenta horas de aula, requeridas pelo MEC. É uma coisa absurda. Esse ano vai acontecer a mesma coisa, o conteúdo da ementa é menos do que o que eu tenho de horas aula para ministrar. E assim, eu não sei até quando isso vai estar acontecendo.

A partir dessas falas, consideramos que, de qualquer modo, a Instituição não funciona sem um elemento norteador e que, se veio uma diretriz a partir de uma orientação do MEC ou de um modelo ou referência de outro instituto federal, de outro Estado, ela não precisaria de três anos para se iniciar um processo de redirecionamento. Processo esse necessário e urgente, como pode ser observado nas quatro falas anteriores e na fala seguinte, na qual o Professor D afirmou que “As questões de implantação são muito difíceis, porque fica sempre aquela coisa de impor. E aí, nessa imposição a gente já está há três anos. E já era para ter sido, pelo menos isso, deveria ser feito de uma forma democrática, com a participação de todo mundo”.

Sendo assim, parece que a organização dos cursos não está atendendo nem a “gregos nem a troianos”, ou melhor, nem aos docentes nem aos estudantes. Observamos vários apontamentos dos professores sobre esse assunto, mas também na fala do Estudante D, que destacou que deseja fazer um curso superior:

Em outra instituição, porque aqui tá faltando muito curso superior, por exemplo, a gente tá fazendo o ensino médio integrado ao técnico, mas não tem uma graduação, pelo menos em informática não tem, eletrotécnica, edificações, química, não tem uma continuação do curso. Para continuar o aluno deveria continuar na área dele.

Se os cursos não estão atendendo à demanda de mercado, também não estão sendo organizados pensando em continuação da escolaridade do estudante em suas áreas de formação técnica. Existem, como o Estudante D apontou, os cursos técnico em Informática, Química, Eletrotécnica e Edificações, mas o curso superior ofertado é em Física, o que parece não estar de acordo com as expectativas dos estudantes, já que apenas um participante citou querer fazer física e os demais pretendem: Química, Direito, Matemática, Engenharia química, Engenharia de navegação, Engenharia de petróleo, Arquitetura, Engenharia mecatrônica.

Por outro lado, parece que as tentativas de fazer uma instituição democrática esbarram no discurso do processo de implantação. Essa situação parece cômoda a quem apresenta essa justificativa, mas mostra-se de outra forma para quem a escuta, conforme a fala do Professor A:

Me incomoda esse discurso do estamos em implantação, estamos em implantação, como se todas as deficiências fossem porque estamos em implantação. Os institutos foram criados em 2008, sabe? Até quando ficaremos em implantação? Dez anos para as coisas serem analisadas? Eu vejo que há falta de um esforço político em ouvir as pessoas, ouvir, principalmente nós professores, que estamos em sala de aula e construir novas diretrizes. E aí, fica-se com o discurso de que: Ah, mas é implantação. Nada pode ser feito.

A fala do Professor B contribuiu com essa análise da realidade dos Institutos, que talvez se possa chamar de antidemocrática ou, se é democrática, é uma democracia da minoria, já que nem os professores nem os estudantes estão sendo considerados:

Eu também me incomodo, até porque se houver, se há planejamento, então, se for em cima não é uma realidade [provavelmente se referindo a construção do *Campus* Porto Velho Calama], implantou-se um instituto, quer dizer estamos quatro, cinco anos depois, e ainda estamos em fase de implantação! Quer dizer, eu penso que o primeiro ano era um ano chave, um ano importante para saber, sentar e ver tudo que se precisava adaptar. Já que tinha pessoal suficiente, ou pelo menos, quase suficiente. [...] Acho complicado isso. Penso que um ano é suficiente para você errar, para você acertar, e para você depois pensar e refazer, e obter resultados.

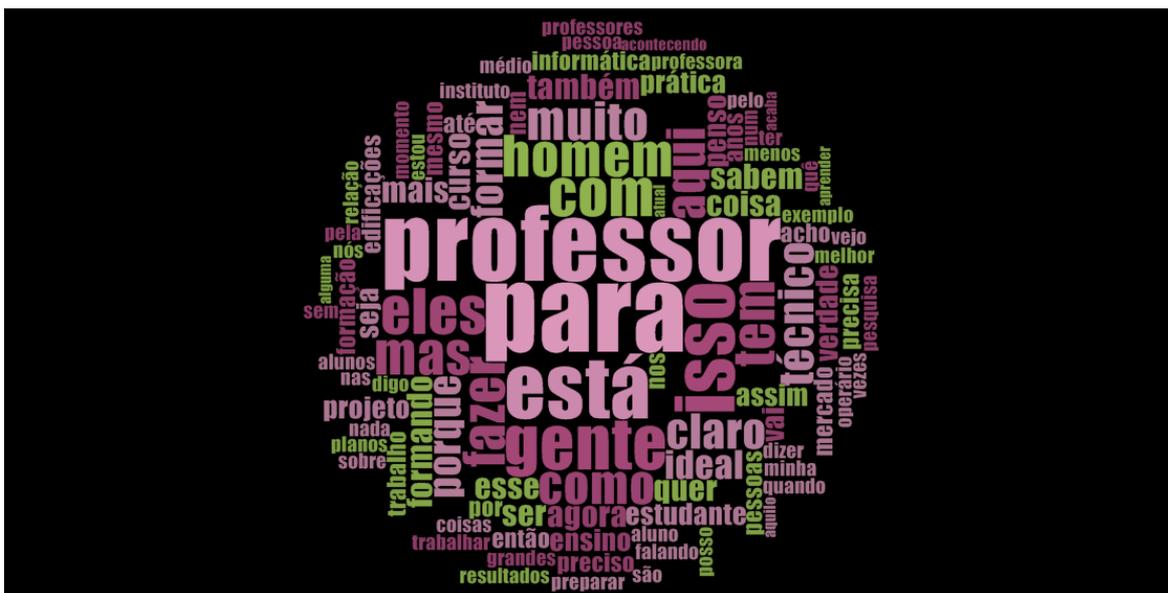
Sobre a necessidade de um processo de reformulação dos currículos, o Professor B disse ser importante: “Iniciar e rápido, hoje você tem elementos o suficiente para uma reconstrução, mas é...”. Então, o Professor D interrompeu, afirmando que: “Um amplo quadro, professores da equipe pedagógica a gente tem 50%, então eu acho que já deveria ter sido... [pausa]” e o Professor A destacou: “Não há falta de servidor e nem falta de manifestação de nossa parte”.

Essas falas podem indicar que, apesar de os professores terem aceitado os projetos pedagógicos de cursos copiados (ou imitados) de outras instituições, sentem a necessidade e percebem as condições para readequá-los à realidade que estão vivenciando. Podem sugerir ainda que, mesmo havendo manifestação dos professores e quantitativo favorável de servidores, não se diz o porquê de ter havido resistência a essa reformulação.

Provavelmente nesses apontamentos feitos pelos professores possa ser identificado o que Souza (2009, p. 294) chama de “má-fé institucional”, referindo-se “a uma ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder”.

Visamos agora ampliar essa discussão, buscando compreender qual o ideal de homem (no sentido de cidadão, pessoa) que o *Campus* investigado pretende formar (ou está formando), na visão que os professores e estudantes têm a respeito dessa, nas palavras de Freinet (2004), “obra de vida”.

Em relação ao ideal de homem ou ideal de pessoa que a Instituição pretende formar segue uma nuvem de palavras, na qual se destaca “professor” como o termo mais pronunciado. Na sequência, apresentam-se os posicionamentos dos participantes a respeito desse assunto.



**Figura 11:** Nuvem de palavras sobre o ideal de homem que a Instituição pretende formar, Porto Velho, 2013.

O ideal de homem envolve tanto as diretrizes políticas e pedagógicas, como as tendências pedagógicas seguidas da relação teoria e prática e da relação professor-aluno, dentre outros fatores. O Professor B iniciou essa abordagem a partir do discurso sobre as diretrizes:

As diretrizes... eu estou falando dos planos de curso. Então, qual é o homem, o ideal de homem que o Instituto quer formar? É o homem preparado para o trabalho. Para o qual ele está matriculado, para a função que o curso vai lhe possibilitar e também, o Instituto quer alguém que seja pesquisador, que seja técnico e que pense. Isso tá claro nos planos de curso. Agora, isso o Instituto quer. [Professor D: Agora se vai], [Professor A: Isso aí é o discurso] É o discurso, isso está bem claro em todos os planos de curso, a gente percebe isso. Agora para ele formar isso, daí a isso acontecer é preciso que a prática aconteça. Isso teoricamente está muito bem claro, claro, claro.

As interrupções que ocorreram durante a fala do Professor B podem acenar para a percepção dos docentes de um afastamento que existe entre a perspectiva teórica (as ideias materializadas nas diretrizes) e a realidade que está posta, que se apresenta no cotidiano dos professores. Sobre a fala do Professor B, o Professor D acrescentou que a ideia de formar para o trabalho e para a ciência (alguém que seja pesquisador) está presente: “Até mesmo na lei que cria os Institutos está, no princípio. Depois, vêm os outros princípios da demanda de mercado”.

Mas, o Professor A tem outros apontamentos em relação a esse ideal de homem e sobre a forma como o *Campus* está trabalhando, que parecem estar descontraídos:

Mas a julgar pela atual gestão, a impressão que me dá... momento melancólico, esse momento [colegas riem]; é que não há nenhum ideal de homem a ser formado. Aliás, ontem eu participei de uma reunião com o terceiro ano de edificações, eles mesmos falaram: “- Professor, aqui a gente se forma como técnico de edificações e a gente não tem prática de edificações, a gente não sabe professor, fazer um projeto nem construir uma parede”. Quer dizer, não se está formando o técnico, não se está formando trabalhador e também não se está formando um futuro estudante universitário, porque com os componentes

curriculares reduzidos, para atender as disciplinas técnicas que não funcionam. Então, o que deveriam aprender de história, de geografia, de sociologia de antropologia, de português e de matemática é reduzido muito. Quer dizer, não está formando ninguém, não tá formando nada, está gastando dinheiro público. A julgar pela crise atual, que eu espero que seja momentânea e que passe logo.

Os estudantes também reconheceram que não estão tendo a formação técnica adequada, como apresentado na fala do Estudante B, ao se manifestar sobre se a educação recebida pelo IFRO contribuiu ou não para que ele possa transformar a sociedade:

Depende: Como formação técnica eu não tenho capacidade mental nenhuma, aí tipo, na formação cidadã é que eu consigo entender como eu posso contribuir. No técnico, eu acho que 70% das pessoas que saírem daqui não vão estar capacitadas suficiente para dar uma qualidade de serviço e nem assistência para empresas. Podemos até ter bons professores, mas muitos alunos gostam, estão aqui pela qualidade do ensino. Eu pra ser honesto vou sair daqui o pior técnico em informática que tem, mas o ensino aqui é tão bom que eu acho muito melhor ficar aqui quatro anos do que ficar três anos numa escola estadual.

Sobre a formação para o trabalho, o Professor B disse que a formação dos cursos subsequentes pode ser melhor, mas é sua preocupação também não estar formando nem o técnico, nem a pessoa com a formação geral:

Eu penso que os cursos subsequentes poderão formar melhor o homem para o trabalho, do que os técnicos integrados ao ensino médio. Eu me preocupo assim, de... de repente não ter tanto o técnico quanto o de formação geral. Eu já me fiz essa pergunta aqui, nesse pouco tempo que estou em sala, eu penso que de repente comprometeu tanto o ensino médio quanto o técnico, [Professor A: Concordo] apesar de não conhecer, eu tô falando sem conhecer profundamente, claro.

Após a fala do Professor B, o Professor C destacou a seriedade que é pensar esse ideal de homem que a escola está formando ou se propõe a formar e que, diante da realidade vivenciada, pode-se estar formando pessoas que não conseguirão emprego, nem continuar seus estudos:

Na verdade o ideal de homem... Esse ideal de pessoa... É preciso ter mais claro isso, eu acho que na verdade essa coisa é séria mesmo. Não é brincadeira, não é uma coisa para se levar assim sem julgamento, sem planejar melhor as coisas. Porque é muito séria essa questão de projeto de pessoas. Nós podemos, futuramente, ser lembrados como uma geração de educadores que deu como resultado pessoas que não conseguem nem trabalhar nem estudar. [Professor A: A gente tá vivendo isso!] Na verdade, é ao contrário, é o ideal de pessoa, no grego se diz Paideia. O nosso projeto, a nossa Paideia é uma pessoa muito diferente dessa que tem sido gestada nos últimos 20 anos, 30 anos aí. São pessoas que sabem reclamar do que não funciona, que sabem reclamar, que sabem planejar aquilo que ele acha que deve ser feito e que sabe executar. Quer dizer, esse projeto, o que está por trás desse modelo de educação, ele é mais amplo que eu não sei se esses primeiros vão... [risos].

O Professor C afirmou ser muito sério pensar um projeto de pessoa. Sobre esse assunto, Sanchez (2012) destacou que o projeto de formação humana lida sempre com aspectos da individualização (modos únicos de ser) e da socialização (características comuns), contribuindo para as representações que o sujeito faz da sociedade, dele mesmo e do mundo que o cerca. Nesse processo, o estudante é um ser “moldável” segundo os

ditames da sociedade, mas ele também é criador de si mesmo e, nesse processo de criação, ele tem o poder de poder ser (autonomia).

Esses risos ao fim dos apontamentos do Professor C podem sugerir que se tem um grande desafio e uma situação não muito favorável. Mas quanto ao ideal de homem a ser formado pelo IFRO, parece estar claro nas diretrizes que norteiam o ensino no *Campus*, como destacou o Professor B:

No momento eu penso que esse ideal de homem está claro, textualmente. Agora [Professor D: A práxis!] precisa muito, eu digo que precisa, muito ao mesmo tempo eu digo que precisa pouco. Porque na verdade não tem grandes coisas. Eu às vezes fico pensando em pesquisa, por exemplo, quando se pensa em pesquisa, tudo institucionalizado tem que fazer isso, fazer aquilo. Eu já penso que tem que fazer pesquisa como uma prática [Professora A: Cotidiana] cotidiana. Mas o que é preciso, pesquisar não tem nada a ver, trabalhar com resultados dificulta, por exemplo, muito, porque às vezes não dá o tratamento dos dados como, por exemplo, daria num curso de mestrado, num curso de doutorado, mas ensinar já é fazer isso, trabalhar com gráficos com... Então, eu penso numa coisa mais prática. Pelo que eu vejo, não aqui, mas as escolas dão muita importância para exercício, para aqueles montes de papéis. Quando você pode fazer um projeto simples, desenvolvê-lo, discutir os resultados em um relatório simples. E depois aprendendo a fazer. Na minha cabeça, o ensino médio não precisa de grandes projetos. Eu estou falando aqui que envolva bolsas e mais bolsas. Não, é preciso pensar alguma coisa para conseguir socializar resultados, porque até nas universidades, eu fiz mestrado, até no doutorado, eu vejo assim, me parece que alguns projetos, que eles morrem em si próprios, algumas pesquisas elas morrem nelas próprias.

O professor anteriormente citado aproveitou a questão sobre o ideal de homem para falar sobre a burocracia para se desenvolver projetos e a necessidade de desenvolver ações que tenham um retorno para os estudantes, que as pesquisas sejam divulgadas, conhecidas. Parece, pelas últimas quatro falas destacadas, que há uma angústia em relação a esse ideal de homem. De alguma forma, estão acontecendo muitas discussões sobre isso entre os professores, mas nada muito sistematizado, como relatou o Professor A e complementou o Professor C:

Não é programado, mas aqui no quadro de professores nós damos grandes discussões sempre. É, nas reuniões há discussões sobre isso. Essa angústia que o professor colocou sobre: vai preparar o aluno com a educação básica? Vai preparar para o mercado de trabalho? Vai fazer o quê? Há essa preocupação. Agora como eu disse, há uma preocupação, mas nada muito planejado [Professor D: Sistematizado], sistematizado. Mas como é que eu posso falar... nos documentos eu não vejo isso não. A gente vive uma crise vocacional [todos riem].

Nessa crise educacional mencionada pelo professor C, o Professor B conseguiu ver algumas saídas: “A gente tem uma chance de não transformar num operário padrão, mas se a gente for formar o operário, um operário que seja crítico, reflexivo do mundo que ele vive, pelo menos nos documentos, nas leis que criaram está claro”. Ao falar do projeto político, o professor pensou o desafio de desenvolvê-lo na prática e acrescentou: “Agora a prática para formar esse novo... esse novo homem... aí o bicho pega”.

Talvez o desafio do professor manifestado na expressão “aí o bicho pega” seja devido às contradições da própria política institucional, conforme destacado por Sanchez parece haver uma contradição no próprio

[...] projeto de educação profissionalizante voltado para a adequação dos sujeitos às demandas econômicas atuais e integrado à formação de trabalhadores que sejam cidadãos livres, críticos, conscientes e transformadores, em conformidade com as propostas pedagógicas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (SANCHEZ, 2012, p. 123).

A contradição apontada pela autora está entre o conceito de adequação, que pelo plano de conteúdo não se ajusta aos termos livres, críticos, conscientes e transformadores. Nesse sentido, parece ser impossível, ou pelo menos não ser fácil, ao mesmo tempo, promover a adequação de sujeitos a determinadas demandas e torná-los críticos, reflexivos e, muito menos, transformadores de sua realidade.

Nas falas dos professores não foi possível perceber se eles observaram esse contrassenso, presente na proposta institucional. Ainda que tenham externado inquietações sobre a discrepância entre o que está nos documentos institucionais e o que pensam ser o ideal de educação nos institutos federais, que oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio, não registramos enunciações que pudessem sinalizar o referido desacordo.

Sobre a formação de sujeitos críticos, talvez possa ser considerada uma saída o que disse o Professor B ao apontar que isso perpassa pelas diretrizes políticas e pedagógicas, transferindo-se para ações individuais pautadas no incômodo de estar a serviço da reprodução das desigualdades, principalmente das diferenças intelectuais, no sentido de saber ler a realidade que vivencia. Essa visão é complementada pelo Professor A, que disse:

Aí a coisa deixa de ser institucional e passa a ser individual de cada professor. Eu particularmente, o homem que eu quero formar é o homem capaz de conseguir prosseguir os estudos. Eu não tenho a menor esperança de achar que eu vou contribuir para formar um bom técnico em edificações e eu não contrataria nenhum deles para fazer o muro da minha casa. Eu digo isso para eles porque eu sei que eles não sabem, não sabem mesmo. Eles não sabem por que essas duas colunas são tão próximas uma da outra. Não pode, gente, eles não pensam sobre as coisas que eles estão vendo! Não há necessidade... Menos de três metros, a única justificativa é... Talvez a exceção seja a informática. Os alunos de informática são bons. Eles saem Técnicos em Informática prontos para o mercado de trabalho. Os outros, eu tento contribuir para que eles possam continuar. Então, o que eu faço é: procuro ajudar eles a desenvolver habilidades como o senso de leitura, para eles aprenderem a estudar, fazer uma consulta bibliográfica, aprender a ler. É o que eu posso fazer. Mas, assim, simplesmente não dá.

Percebe-se que os professores se desdobram buscando alternativas para os problemas que identificam, mas essas ações ficam mais concentradas no plano individual; não havendo ações conjuntas, diálogos para um fortalecimento entre eles, capaz de tornar suas intervenções mais significativas, causando maior impacto na formação dos estudantes.

Nesse aspecto, considera-se importante destacar como os estudantes percebem a relação professor-aluno, pois muitos são os apontamentos sobre a diversidade no nível de aprendizagem. Além de ser visível que as formas didático-pedagógicas e ideológicas também se diferenciam entre os professores. Nesse sentido, o Estudante A destaca:

A relação professor-aluno, digamos que é comum. O papel do professor, na formação do técnico, é preparar para o mercado, a partir da disciplina, aplicando também de modo realista, na vida real, para poder, justamente, o aluno identificar realmente o que está acontecendo, o que que ele aprendeu e o que está

acontecendo na realidade que ele está vendo. Há uma convivência boa, de forma respeitosa, respeitável.

Percebemos nessa fala alguns aspectos amplos, não apenas voltados à avaliação da aprendizagem, mas à expectativa de uma práxis e de uma educação voltada para o trabalho. Concentrando-se mais nas relações interpessoais, o Estudante B disse haver espaço para o diálogo e para negociações sobre como essas relações têm sido tratadas:

Em relação à convivência, pelo menos na minha sala, comparando a rede estadual, aqui a gente tem mais liberdade também de falar com o professor. Quando a maneira que ele está dando aula não está agradando, não está ensinando, a gente se reúne e conversa com o professor, ele conversa com a gente e acaba mudando. A gente faz uma troca, ele pede que alguma coisa melhore entre a gente e nós, de uma maneira especial, mudamos também, e isso acaba melhorando nossas relações em relação à aprendizagem do grupo (Estudante B).

Ainda sobre a relação professor-aluno, o Estudante C destaca haver motivação, diálogo e dinamismo que favorecem a aprendizagem, mas que as relações variam de acordo com o professor e o método que ele utiliza:

Eu acho que depende muito de professor para professor também. Porque cada um tem o seu método diferente. Mas comparando com os professores que eu tive antigamente, aqui no IFRO, eles usam métodos muitas vezes melhores, empolgam os alunos, assim, com as matérias de verdade. Tem bastante dinâmica, bastante diálogo, que ajudam a melhorar, com certeza, o meu aprendizado (Estudante C).

A função da educação é cumprida de acordo com o desenvolvimento das práticas pedagógicas, que variam de um professor para outro, isso pode ser notado tanto na visão docente como discente. Sobre esse assunto, Libâneo (2008) esclarece que a prática escolar tem condicionantes sociopolíticos que formam concepções distintas de homem e de sociedade, por isso, tem-se também diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno e técnicas pedagógicas.

Sobre a dinâmica mencionada pelo estudante, o autor anteriormente citado destaca que o professor é um animador que deve “descer” ao nível dos estudantes, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento específico de cada grupo, caminhando junto, fornecendo uma informação mais sistematizada, intervindo somente quando necessário.

#### **4.2. O modelo conservador *versus* a perspectiva transformadora na prática docente do Campus Porto Velho Calama pelo olhar de docentes e discentes**

Na tentativa de entender as perspectivas conservadora e transformadora na prática docente dos professores investigados, utilizamos a visão de cada um sobre suas práticas e a respeito das concepções teóricas que as norteiam. Mas também levamos em consideração a opinião dos estudantes a respeito da educação que recebem na Instituição.

Para visualização dos termos pronunciados nos grupos focais, apresenta-se a figura a seguir. Observamos que as palavras “conservadora”, “professor”, “modelo” se destacam como termos mais frequentes.



A mediação do professor, ela deve acontecer aí. Eu sei que na contramão, do mundo liberal, do mundo burguês, ele é poderosíssimo e as relações que se estabelecem são devastadoras. A gente vê que... Como explicar que a burguesia explora para um menino que tem um celular top scrim mega plus acceleration? Como é que a gente vai dizer que tudo isso aqui é uma exploração se ele tem uma coisa magnífica que é um celular top scrim, android, não sei o que lá, não sei o que mais lá? E que domina toda essa tecnologia melhor do que nós: “- olha aqui, professor”. A gente ia levar meia hora lá para consertar, para ver lá aquele aplicativo, em cinco minutos o menino resolveu o que a gente ia levar lá meia hora para resolver. Então, eu acho assim, a mediação, o mundo, eu acho que vive desde os anos oitenta, numa onda conservadora. Não tem como escapar dessa onda conservadora. Por vários motivos, a questão pós-moderna, tudo é relativo, nada... não existe um modelo, acabou as metanarrativas, é... tudo fica muito frágil, [Professora A: tudo desmancha no ar] tudo desmancha no ar. Não tem uma crítica, a gente não pode nem dizer que tem uma crítica a esse modelo. Como é que você não pode ser burguês nesse modelo, que você quer tudo que a burguesia produz? [...] Daí a posição conservadora, se a gente tem uma posição que não é conservadora somos nós que temos que mostrar para eles que pode ser diferente, tem outra opção, há outras possibilidades. Mas isso aí parte de nós, o que não é fácil, você vive, você às vezes reproduz esse modelo.

Sobre a questão principal de nossa pesquisa: se o IFRO educa numa perspectiva conservadora ou transformadora, parece que os professores, em suas visões pessoais, conseguem transitar, entre pontos de vista teóricos, políticos e sociais, mas em relação à própria atuação da Instituição, tivemos algumas dúvidas. Então, optamos por refazer a pergunta: No IFRO hoje, enquanto instituição, o professor se percebe mais conservador? No *Campus* Porto Velho Calama, a educação é mais conservadora ou é mais transformadora? Respondendo a esses questionamentos, o Professor B foi categórico: “No momento, é mais conservador”. O Professor D concordou e o Professor C foi além, afirmando que: “No espaço do IFRO, IF, no geral instituto federal, não é um lugar onde vai se discutir os problemas, na prática não se pode estabelecer diálogo. É um espaço que está aí para fazer, é tirano, é uma fábrica mesmo, a gente tem consciência disso”. Na sequência de sua fala, o Professor C apontou que a educação que está sendo oferecida é altamente conservadora: “Me perdoe, mas essa Instituição é altamente conservadora mesmo”.

A partir desses diálogos, os professores passaram a refletir/discutir a educação, os projetos pedagógicos dos cursos e as tendências educacionais. Observamos que a tendência construtivista apontada nos projetos dos cursos não era seguida na realidade da sala de aula, como pode se verificar nas falas que se seguem:

Bom, nos nossos projetos pedagógicos dos cursos está escrito que a perspectiva teórica do nosso *Campus* é a construtivista. Então assim, teoricamente nós recebemos o projeto pedagógico dos cursos e deveríamos de ser construtivistas. Eu particularmente, eu vivo um dilema, eu não sei muito bem o que ser nem o que fazer, eu acabo mesclando um pouco de cada coisa. É... Eu gosto particularmente da fenomenologia. Dessa perspectiva da experiência, da mediação do sujeito com o mundo. De... também entender que tem coisas que... ele [o estudante] não vai aprender nesse momento, mas não é porque eu não ensinei, mas ele está num outro momento da vida e ele vai precisar ter outras experiências pra conseguir uma hora chegar nisso que eu falei. A fenomenologia me deixa confortável. Em termos de método eu procuro, é a pedagogia histórico-crítica, aquela perspectiva do Vigotsky e até nossa formação [...] O que a gente mais estudou. Mas eu me sinto um pouco desconfortável... assim, eu não poderia definir claramente: sou isso ou sou aquilo. Inclusive em alguns momentos eu parto para as não delicadezas do método tradicional conservador, eu digo: você

só vai aprender se você ler; leia 10 vezes. Eu já cheguei a fazer isso sim, porque as outras possibilidades não funcionaram; eu falei: Oh, leia dez vezes isso aqui [toca na mesa enquanto fala]. É claro, pedagogicamente, eu reconheço, isso não é adequado, mas na prática eu reconheço que, em alguns casos, funciona. E aí, em casos extremos, eu já recorri a isso (Professor A).

O Professor A não vê, ou pelo menos, parece não considerar um problema; não ter uma definição em relação a seguir esta, aquela ou várias tendências pedagógicas. Porém, demonstra um desconforto ao se perceber seguindo a perspectiva tradicional conservadora, como quando menciona, às vezes, cometer as indelicadezas do método tradicional. Percebe-se que as representações alimentam a prática, demandando muito tempo para que essas representações sejam transformadas, porque as práticas são dinâmicas, mas as representações são difíceis de serem alteradas. Então, esses docentes têm uma grande luta pela frente, pois nas relações de força, a ação pedagógica tende sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes sociais, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (BOURDIEU & PASSERON, 2011).

Comparando a fala do Professor A com as ideias de Saviani (1996) sobre a educação ser uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada, percebe-se que, na prática institucional, essa diferença não está sendo pensada e já se espera encontrar a homogeneidade no começo do processo educativo. O que se soma ao agravante apresentado pelo referido autor, que afirma que as elites impedem a elevação do nível de consciência das massas, manifestando despreocupação, descaso e até desprezo pela educação.

Ainda em relação às perspectivas pedagógicas, o Professor B também transita bem por várias teorias, mas também reconheceu recorrer à tendência tradicional em alguns momentos.

Eu tenho certeza que eu navego entre duas tendências. Uma delas é a tradicional e a outra é a histórico-crítica. E eu faço isso muito, embora pareça que isso não é possível, mas eu faço isso tranquilamente. [...] eu até, inclusive não gosto muito da expressão construtivismo. Dessa teoria, essa tendência construtivista que tudo pode, que tudo é possível, está certo. Uma expressão colocada indevidamente causa uma grande diferença na comunicação, enfim, ou melhor, não produz comunicação, embora seja uma força expressiva. Então, eu me reconheço bem tradicional [...] refaça, olha, reveja isso aqui, você não disse nada. [mudando o tom da voz] Ah, professor, mas eu quis dizer... Beleza, mas não disse! Já quando eu me reconheço mais histórico-crítico, eu possibilito que eles, que a construção, e aí, talvez eu vá para esse construtivismo até sem eu ter muita clareza disso, que eles podem ir melhorando, isso, desde que tenham conhecimentos teóricos o suficiente. É, quer dizer, que eles possam voltar, retomar do campo da teoria, e aí eu até mudo as regras [...] para que o aluno possa ir construindo e percebendo essa mudança. É, eu... eu... aí eu devolvo o trabalho; eu digo, faça, perceba isso, depois guarde, compare, vai verificando, vai pensando... aí eu já até vou meio para o comportamentalismo [ri] porque eu já vou querer que eles se comportem como redator de uma determinada forma. [...] Assim, eu tento me modernizar, mas é difícil não ser tradicional [risos], principalmente aqui no IFRO, porque eu penso que a gente também é tradicional no sentido de manter a ordem. Aí, por essa razão, você acaba pedagogicamente tendo que ser tradicional, senão você não mantém a ordem.

Verificamos que o Professor B se reconheceu como um docente tradicional, com algumas aberturas, às vezes, voltadas à tendência histórico-crítica, em outros momentos, à comportamentalista. Mas seu tradicionalismo é mais solicitado em relação à questão do “certo” (tem que ser desse jeito, senão tá errado, refaça) e a do controle. A turma não pode fugir ao controle, não se pode perder o domínio da turma. Nesse sentido, o Professor A apontou como problema ou agravante “estar trabalhando com o ensino médio. Isso nos molda muito. Eu teria outra didática, outra vinculação filosófica se eu estivesse trabalhando num curso superior”. Para o professor, temas como sexualidade tem que ser discutido com muita cautela, o que não seria uma preocupação no trabalho com maiores de 18 anos:

No ensino superior, a gente poderia fazer uma discussão aberta, muito mais dinâmica que daria margem para outras trocas de experiência. Com aluno de ensino médio você tem que medir, pesar cada palavra, cada texto. Meu Deus, estou passando um filme, mas será que não tem algo que vá ferir a inocência. Que possa, tipo assim, eu acho um inferno, eu acho muito difícil trabalhar com ensino médio (Professor A).

Nota-se que a própria questão do trabalho com o Ensino Médio limita as perspectivas do professor e pesa na hora de planejar as atividades educativas. Para o professor C, as tendências pedagógicas que norteiam a prática pedagógica na perspectiva da Instituição estão relacionadas à educação bancária:

Eu penso que o processo pedagógico... se eu cheguei na escola e me ofereceram um apagador e dois pincéis: é educação bancária [participantes riem]. Então, aí como eu estou lecionando? Como é que eu vou falar de democracia, que tem direitos sociais, valores sociais, se a gente não tiver uma experiência da democracia direta, da democracia representativa para experienciar isso na prática e no dia a dia em sala de aula? Então, de certa forma, apesar da gente conhecer, algo dessas teorias, dessas mais avançadas, dessa teoria histórico-crítica, de querer... Mas o contexto atual, de conceito mesmo, é educação bancária mesmo. É conceituar e a gente tentar debater isso, em termos teóricos não em termos práticos, porque não dá para falar os conceitos específicos [fala da disciplina que leciona] sem democracia, sem ter essa experiência de presenciar isso, de participar, de valorizar... Então, eu cheguei e foi apagador e pincel mesmo. Então, já foi bem claro: - Entre na sala e se vire com os conteúdos! Vire se nos termos do popular livro didático. Siga o livro didático! (Professor C).

A realidade apontada pelo Professor C tem relação contrária a que defende Libâneo (2008), que a escola deve ser valorizada como ferramenta de apropriação do saber, contribuindo para eliminar a seletividade social, bem como para transformar a escola num espaço democrático. Se a escola não está possibilitando vivências democráticas, ela pode comprometer a possibilidade desses estudantes poderem usar a democracia política para defender seus interesses econômicos pessoais ou comunitários.

O professor D ampliou essa discussão em relação à sua formação, às leituras que tiveram impacto em sua prática profissional e como conseguiu entender a importância das tendências pedagógicas na formação docente:

Outra questão emblemática, que eu entendo assim, que eu estou ligado a essa pedagogia histórico-crítica dos conteúdos e eu entendo assim... Tem a questão, a gente cresceu numa escola tradicional e como não levar essas relações tradicionais para o nosso empenho como professor? Então, eu tento usar essa pedagogia crítica

social. Eu fiquei muito impressionado quando... dois livros, na minha vida, me impressionou muito: o americano... “Tudo que é sólido se desmancha no ar” Marshall Berman, e aquela pedagogia da autonomia. E tem uma coisa que Paulo Freire fala que o mundo, ele está sendo, ele não é. Muitas vezes, a gente não analisa estas relações... A gente não consegue ver que elas não são naturais... não é natural, e aí a gente reproduz muito. E outra que eu acho que também me impressionou, mas depois, porque para mim pedagogia também era muito chato. Depois quando eu fui para a sala de aula que eu vim entender o que que a pedagogia queria dizer. Quando eu fiquei numa sala com 40 alunos, aí que eu fui entender para que... Qual o papel da pedagogia. Para mim era uma chatice. Mas, e aí eu começo a ler sobre pedagogia e começo... eu sou apaixonado tanto por Libâneo quanto por Saviani. Tem uma coisa que Saviani fala [...] como é ensinar um guri que tem 15 anos, que está na flor da idade, a importância do Renascimento, para ele. A gente tem que trazer ele para esse assunto, mas aí a nossa parte é mais trabalhosa. O que que o Renascimento tem a ver com a vida de um guri que mora na zona leste de São Paulo? O papel primordial do professor é esse. Qual é o conhecimento do aluno sobre aquilo? O que que aquilo tem a ver com a vida desse estudante que mora na zona leste de São Paulo, que mora numa periferia de São Paulo? O que que esse assunto que é clássico para mim, é tão importante pra mim, tem a ver com aquele guri, aquele aluno que está lá no segundo ano do ensino médio? (Professor D).

No contexto das falas dos professores sobre as tendências pedagógicas, há a sinalização de não haver uma disposição tão conservadora ou tradicional; pensando numa perspectiva teórica, eles se mostram mais voltados a uma linha mais humanista, com mais abertura para práticas menos pautadas no modelo reprodutor. Percebemos que, sendo o IFRO uma instituição com um perfil técnico e tecnológico, seus professores têm uma linha mais conservadora ou uma tendência mais humanista. Para tanto, consideramos que existem as características das disciplinas, mas que há também o perfil do professor que trabalha com a área tecnológica, que, em geral, difere daqueles que se percebem mais dialógicos. Há também aqueles que procuram inculcar os conhecimentos da ementa ou os que buscam promover aprendizagens significativas, contextualizadas e críticas.

Sobre o planejamento pedagógico, questionamo-nos: como os professores constroem a relação com as diretrizes e com as ementas dos cursos? Qual é a relação entre o que professores planejam e o que eles executam? O planejamento é seguido com rigor ou os docentes têm flexibilidade para fazer adaptações, adequações? Para interpretarmos as respostas dadas a estas questões apresentamos a nuvem de palavras que surgiu na discussão desse assunto, destacando os termos “professor” e “planejamento”.



[provavelmente falando da exoneração do reitor e situação política da instituição], os alunos daqui uns dias vão perguntar e aí vai ter que alterar um pouco para poder colocar isso no nível da aula, do porquê que chegamos a esse momento, a essas consequências, as formas de sair, e vai ter que discutir, que conversar, aí altera um pouco o que foi planejado (Professor C).

O professor B destacou a importância de seguir o planejamento, que deve estar vinculado aos estudantes, deve ir ao encontro da realidade. Mas, os estudantes reconheceram casos de professores que fugiram ao planejado:

Nos anos anteriores, teve um problema. Que teve um professor que ensinava o que não estava na ementa e até inventava prova que não estava dentro do combinado. Aí nós fomos reclamar para ele, e pelo que eu lembre, esse professor apresentava para gente e deixava em aberto e explicava o que estava sendo feito (Estudante B).

Pensando no desdobramento do assunto “planejamento e execução”, observamos que existe um projeto pedagógico de curso, provavelmente importado de outra realidade, e professores que são norteados por perspectivas pedagógicas diferentes, que nos seus planejamentos desdobram a ementa, buscando trazer o tema geral que entendem ser de mais importância para os estudantes. Mas “quanto” cada disciplina possibilita de abertura para adequações? E qual a relação entre a teoria que norteia a disciplina e o trabalho que o professor sistematiza e desenvolve? Pensando ainda a necessária relação entre teoria e prática: quanto tem de teoria e quanto tem de prática? Há uma previsão de prática ou, ao final, tudo fica só na teoria? Destacamos algumas falas na tentativa de compreender essas questões.

Isso varia de turma para turma, na maioria das vezes as minhas aulas têm sido 100% teóricas, justamente por conta de que não há mais nenhum arquivo público disponível. É... não tem ônibus para poder levar os alunos. Enfim, uma série de dificuldades. Este ano a gente previu para as turmas, quer dizer, desde o ano passado a gente tá querendo e não conseguiu, que é a visita técnica. Mas o ano passado a gente não conseguiu realizar, porque não teve recurso. Esse ano a gente está tentando ver se consegue. No meu caso, a gente diria que para essas turmas dos terceiros anos seriam 95% de teoria e 5% de prática, que seriam essas visitas técnicas. Para o primeiro ano não previ nada de prática, apenas teoria e para o segundo ano também não, só a teoria (Professor A).

Observamos que o Professor A afirmou que suas aulas têm sido 100% teóricas e que planeja algumas visitas técnicas, mas que, por conta de indisponibilidade de meios para isso, ainda não foi possível realizá-las. As práticas são comprometidas pela falta de logística para executá-las. O Professor B aproveitou a oportunidade no grupo de discussões para refletir sobre o seu planejamento e suas ações:

Agora pensando, eu penso que no planejamento são 80% prática e 20% teoria, por que se eu não colocá-los para pensar, o ensino fica comprometido [...]. Então, eu passo um exercício, cobro uma reflexão. Então, eu coloco muita prática. O exercício da prática. Essas duas manifestações e eu faço muito isso, mesmo que [risos], agora uma brincadeira, mesmo que eu não coloque isso no planejamento, eles por si só dão conta de colocar ali num determinado lugar a prática. Às vezes até fica muito difícil. Isso dependendo do assunto, porque eu, estes dias, trabalhei com eles, numa situação discursiva, eu trabalhei uma discussão que envolvia a questão do sexo. Eu até pensei: isso aqui vai me dar problema, mas depois deu tudo direitinho. Então, de repente eles aprendem mais

questões do que se, por exemplo, não tratasse desses assuntos. Se torna tudo muito prático, na mesma ficção.

Mesmo trabalhando com uma disciplina muito teórica, o Professor B buscou estratégias para desenvolver os conteúdos com atividades mais práticas. No entanto, professores com outras perspectivas de realizar práticas fora da Instituição, seja visitando um monumento histórico ou participando de uma audiência pública, pareceram descontentes com a falta de viabilidade dessas atividades. As palavras do Professor C explicitaram melhor essa questão:

Eu creio que a Instituição poderia, nos documentos dela, não é obrigar, mas possibilitar que o educador, ao longo do ano, pelo menos ao longo de cada bimestre, fazer uma aula em um ambiente relacionado com o conteúdo. Não é obrigar, mas seria bom prever, porque isso já garantiria que os recursos fossem alocados e realmente gastos com visitas. Mas deveria sim prever isso, a gente poder planejar mais e garantir que vai realizar.

Mas, qual é a relação entre o discurso e a prática na atuação profissional desses docentes? Como se dá a relação entre o que os professores fazem e o que eles falam? Como os professores situam a relação “discurso e prática”? Iniciamos essa abordagem com a fala do Professor A:

Eu, particularmente, entre minha prática e meu discurso, eu não vejo grandes separações, nem grandes problemas não. Geralmente o que eu falo é o que eu faço e é o que eu penso. São as minhas inspirações ideológicas. Se bem que isso pode ser um problema em alguns casos, porque o que a gente fala e pensa não é o que os alunos querem ouvir. Ou, de repente, determinados posicionamentos podem soar como rebeldes ou que instiguem atos subversivos dos alunos. Enfim, eu estou exercitando meu discurso, minha prática e minha existência, não me preocupo também muito em: vou me tolher, vou me policiar porque, oh, eles não podem saber que o reitor foi exonerado. Eu também tenho cuidado, é claro, com as palavras no sentido de não ofender, de não usar nenhuma palavra que possa soar de modo ambíguo, que eles possam não entender, mas nunca eu deixo de dizer o que eu penso.

Percebemos na fala do Professor A uma necessidade de ser coerente em relação a sua fala e a sua ideologia, em ter um discurso que se assente nas suas práticas, mas com o cuidado, mais uma vez destacado, de usar a linguagem apropriada à idade dos estudantes. A seguir vê-se que o Professor B não mede esforços para fazer com que sua prática seja condizente com o discurso:

Eu sofro com isso, porque quando digo, eu quero cumprir aquilo que eu digo. E daí eu cumpro, mesmo que seja, às vezes, de forma meio capenga. Tipo: parece que me satisfaz eu ter dito e cumprido. Mesmo que o resultado não tenha sido o que eu tinha pensado e planejado. Por exemplo, se eu negocie com eles: nós estaremos com tantos trabalhos, tantos por cento é de pesquisa, apresentação oral, e eu planejei; isso deve ser assim, deve ser assado. E aí eu percebo que o tempo não me é favorável, fazendo, adaptando, mas fazendo porque eu penso: “Ah, foi planejado, é importante para a disciplina. É a questão do emprego do que a gente viu teoricamente”. Os resultados às vezes não são bons, mas eu acabo fazendo. Então, eu estou me preparando inclusive com relação ao meu discurso e na minha... que o professor disse também, as minhas crenças, já saindo do que eu planejo e do que eu faço pedagogicamente. Eu digo o que eu vou fazer, porque eu acho muito complicado ser professor e você dizer uma coisa e fazer outra. Então, eu sofro para caramba com isso.

O Professor D afirmou, resumidamente, que 80% de seu discurso tem relação com a prática: “Eu acho que 80%. Pelo menos eu tento fazer aquilo que eu digo. O que eu penso. E também na aula...”. Na verdade, percebemos que os docentes se sentem comprometidos em fazer aquilo que falam, não apenas nas falas anteriores como também na apresentada a seguir:

Chegou um tempo desses, lá na nossa sala, um.. sindicalismo: “– Professor, o senhor é sindicalizado?” Se o aluno perguntou, ele tem direito à resposta. Se eu disser um não para ele, estou enrolado [todos riem]. Essa questão é ética também. Na sala de aula eu não posso me permitir a destruir a vida de ninguém. E também o aluno, o tipo de aluno que nós trabalhamos, ele é protegido por lei. O Estatuto do Adolescente, no Artigo 53, vocês estão por cima. Então, vamos... vou procurar manter o nível para a gente não ofender vocês e para que não haja... Mas, com relação à disciplina, é muito exigente. Porque quando fala da interação social, da convivência, nos dias de hoje é muito fechado. Quando tem alguma movimentação social reivindicando direito, às vezes é porque viu um jogo de futebol, e isso aí é complicado mesmo. Deixar umas coisas de lado para tornar prática aquilo que a gente fala, realmente é capcioso (Professor C).

Ainda que a fala deste docente não tenha se apresentado de forma clara, ao concluir seu raciocínio o Professor C acentuou que é complexa a relação entre o discurso e a prática. Nesse sentido, consideramos que se ela não acontece, não é por falta de compromisso dos professores ou irresponsabilidade, mas porque, às vezes, a própria estrutura não deixa avançar ou então limita os avanços. Seja essa estrutura política, econômica, pedagógica ou jurídica, ou ainda, uma combinação dessas esferas. Essas limitações foram apontadas de uma forma mais enfática pelo Professor A:

Há interdições. Há inclusive alunos gravando nossas aulas no celular para passar para a gestão, que eu já peguei e já tive problemas com alunos. Imagine! Aí você tem que falar: só grave com a minha autorização. Infelizmente, a ética ficou para trás. Não sei que uso que ela vai fazer da minha aula nem para que ela quer gravar, queria descobrir... Então, há essas interdições, mas eu, particularmente, não deixo me inibir. O que eu tenho que falar, eu tenho que falar. Hoje um aluno fez um comentário, eu senti que foi irônico para comigo: “Então, quer dizer que a política do pão e circo, os comunistas aprenderam com os romanos?” Ele ironizando para saber se a minha postura era mais adepta ao socialismo, ou exatamente ao comunismo. Aí eu falei: “Pois é, os comunistas aprenderam sim com os romanos, mas a sacanagem continua. O que é o Bolsa Família e o Big Brother se não uma política de pão e circo?” Aí ele se calou. Mas eu sempre pergunto: “Se é para pensar, então, vamos continuar?”.

Partindo dessa relação discurso-ação e teoria-prática, apresentamos a seguir a forma como os docentes situaram a atuação profissional no contexto das diretrizes, do projeto pedagógico dos cursos, das ementas e do planejamento. Apresentamos, então a fala do Professor B, sobre os desdobramentos do que executa:

Eu penso o seguinte: Já que as ementas, elas trazem conteúdos muitos gerais e aí a minha preocupação é com o desdobramento no planejamento, fazer o desdobramento pensando inclusive na comunicação e não simplesmente como objeto de estudo e pensando o curso que o garoto está fazendo. Então, essa minha atuação, ela é mais no sentido de inovar, no sentido de me adaptar, de contextualizar os assuntos que são muitos gerais e eu faço o seguinte, por exemplo, eu preciso de um texto para trabalhar com os alunos, eu seleciono um texto, por exemplo, no curso de química, um texto que possa contribuir com o

curso. Então, eu faço um dinamismo. Eu atualizo, claro que às vezes também tem que ter um estudo da turma, essa coisa do atendimento, do vocabulário, se você tem tempo disponível, mas eu tento fazer isso. Fazer o... dinamizar que essa ementa que é tão fechada, que é tão engessada.

O Professor D também destacou que tenta “trabalhar o contexto, fazer isso adaptando, fazendo adequações”. O Professor A enfatizou que as disciplinas da base nacional comum não têm problemas com diretrizes, por ter os parâmetros curriculares nacionais, “mas outras disciplinas têm. Inclusive tem umas com problemas muito sérios, mas no nosso caso a gente consegue seguir, incluir... sei lá, discussão sobre diversidade étnica, intolerância, sexualidade”. Complementando, o Professor B afirmou que “também na matemática, química, que eu vejo os colegas falando da própria ementa, o número de aulas que tem, para trabalhar”. O Professor C declarou que “existe uma tendência, no Instituto, de chegar a uma padronização tal que o curso de história já vai prontinho, direcionado para tal curso. Existe uma tendência e eles vão chegar lá”.

Situando a atuação profissional no contexto das diretrizes, do projeto pedagógico de curso, das ementas e do planejamento, o Professor B destacou a falta de ações interdisciplinares:

Falta aqui trabalhos interdisciplinares [Professor D: Isso!] [...]. Então, poderíamos, por exemplo, pegar os mesmos alunos com os dois professores e ter uma discussão do ponto de vista da literatura, do ponto de vista da história, fazer os cruzamentos, os contrastes. E como o professor estava falando sobre a sociologia, dá para fazer uma associação direta, nesse sentido [Professor A: Com certeza!]. Igual, por exemplo, o próprio... [Professor A: Planejamento integrado.] Exatamente. [Professor A: Plano de ensino integrado.] Isso, plano de ensino integrado. Ele já trazer definido os percursos.

Esses apontamentos do Professor B, apoiados imediatamente pelos professores D e A, mostram que há vontade e perspectivas para realizar práticas interdisciplinares, mas porque, então, não estão sendo feitas? O Professor A não esclareceu, mas deixou alguma sugestão de como isso poderia acontecer, afirmando que “seria interessante essa semana pedagógica que se faz no início do ano, que fosse para isso. Para a gente poder ter tempo de sentar e pensar coisas, construir coisas, em vez de ficar estudando LDB pelo vigésimo ano consecutivo”. O Professor C também viu possibilidades, destacando que “dá pra fazer sim, e incluir as outras áreas. Pode ser sugerido ao pessoal do alto clero”. Porém, como realizar a transformação em uma sociedade fragmentada e dividida socialmente, que reflete, inclusive, no modo como o professor se refere aos colegas que estão na gestão? Talvez a resposta, que ainda não temos, a esse questionamento ajude a superar o modelo reprodutor.

Antes de continuarmos a exposição em torno da relação entre o que se planeja e o que se executa, não podemos deixar de comentar este final da fala do Professor C, que, a nosso ver, marca profundamente a falta de diálogo entre a equipe de gestão e os professores. A expressão “alto clero” deixa-nos a impressão de divisão social, considerando que clero pode ser entendido como o conjunto daqueles que receberam o sacramento da ordem. Então, temos um grupo de pessoas que não foi escolhido pela comunidade escolar.

A forma como essa conjuntura se apresenta leva-nos a questionar sobre qual a possibilidade de uma educação transformadora em uma Instituição que parece opressora a sua comunidade? Talvez não tenhamos respostas a essa interrogação, para refletirmos a respeito recorreremos a Freinet (2004), pois nessas condições a escola pode levar os professores a fazer trabalho de soldado e esse tipo de trabalho precisa ser vigiado, então é

necessário o sargento. E quando os sargentos não são suficientes podem ser necessários espões. Aí, a gestão precisa pedir que alunos gravem aulas de professores, como apontou o Professor A na página 93 deste estudo.

Nessa técnica de trabalho de soldado “Quem produz demais, e depressa demais, compromete a sorte do grupo condenado a uma nova corveia” (idem p. 22). Pensar diferente, desenvolver as aulas de forma contrária ao esperado pela gestão é motivo de preocupação para os professores, com perguntas como: que uso ele/ela (aluno/aluna) fará da gravação da aula do professor? Qual a finalidade que será dada ao material? Nessas condições, pode se tornar mais complicado para o professor transformar o clima da sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de atividades livres e, ainda seguindo a proposta de Freinet (2004, p. 22), “dar um pouco de calor no coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança”, para ultrapassar a corveia de soldado.

Se, como afirma Saviani (1999), o caminho é repleto de armadilhas, o professor necessita estar atento a todas elas se quiser superar a ordem estabelecida ou, no mínimo lutar contra as injustiças que estão postas e que esta ordem reproduz. Se por um lado Freinet (2004) nos dá algumas dicas de como fazer uma pedagogia do bom senso, Saviani (1999, p. 42) salienta a necessidade de lutar vigorosamente “contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”.

Nesse sentido, retomamos a reflexão sobre a relação entre o que se planeja e o que se executa na teoria e na prática, ou seja, em que medida o professor consegue viabilizar tudo que é planejado? Já foi visto em uma fala anterior do Professor A que ele planejou visita técnica, mas que essa atividade não tem sido desenvolvida. Mas, e outras atividades planejadas: há condição de viabilidade para elas? Sobre esse assunto, o Professor B disse que há poucas aulas para dar conta de tudo o que deveria ser ministrado. E destacou que como se preocupa “muito em seguir a ementa, muita coisa que é planejada não é viabilizada, quando depende de recursos... sistema de cotas, turmas diferenciadas, rendimento deve ser redirecionado”.

No meu caso, eu penso que o IFRO tem pouquíssimas aulas para o que deveria ser trabalhado nos anos escolares, e quando eu percebo que eu tenho poucas aulas, pouco tempo e não vou dar conta, aí aquilo que eu disse anteriormente, como eu me preocupo muito em seguir a ementa, eu acabo usando uma forma de trabalho, aquela história de fazer mesmo que o resultado não seja aquilo que a gente espera, que não seja um resultado tão bom. A gente quer fazer. Por exemplo, se eu tô vendo que eu tenho 10 assuntos preparados e eu só tenho um bimestre, eu vou sugerir que dois ou três sejam feitos em forma de pesquisa em grupos, para serem apresentados, quer dizer, eu vou tentar compactar isso e tentar fazer. Agora, quando é outra situação, por exemplo, pensava em mostrar uma galeria de quadros para eles, visitar, e isso não foi possível e eu já comecei o assunto. Aí planejei para trabalhar com filmes relacionados, também não foi possível, porque se eu fosse utilizar filme daria cerca de quatro horas de filme e eu tenho só duas horas por semana. Então, isso fica só, muitas vezes, no planejamento. Quer dizer, esses outros recursos que estariam para melhorar, vamos dizer assim, para enriquecer o assunto, acabam ficando só no planejamento, eu sinceramente consegui fazer isso só com uma turma. Aí também tem outro detalhe: como as turmas têm um rendimento muito diferenciado, que me parece que no processo seletivo foi utilizado o sistema de cotas. Então, nós temos turmas dos primeiros anos que o rendimento é lento, que as aulas não rendem tanto quanto em outro primeiro ano. Aí essa, por exemplo, eu consigo menos, teve turmas que o planejamento eu vou ter que compactar, eu vou dizer façam uma pesquisa para cumprir com a ementa, é bem provável, se não, uma intervenção. Que eu outro dia estava conversando com uma professora

sobre uma intervenção conjunta para que estas turmas, que acabaram de chegar ao IFRO, possam mudar. Assim, isso pode ser mudado.

O Professor A falou que boa parte do que planeja é executado, mas que, devido à falta de apoio ao ensino (insuficiência de pessoal), algumas aulas são prejudicadas. Algumas atividades planejadas são replanejadas por conta de maturidade dos estudantes, ou condições materiais e estruturais para executá-las:

A minha realidade é a mesma. A gente planeja. Uma boa parte a gente executa, a outra parcela a gente não consegue executar, seja porque é um esforço hediondo para você conseguir uma aula a mais de um outro professor para passar um documentário, ou para de repente fazer uma oficina, alguma coisa. Tem que sair carregando uma caixa de som deste tamanho, computador, data show, mais o livro, aí chega lá e não funciona. Aí você diz é dose, temos coisa assim! Até que chega um técnico para fazer a caixa de som funcionar no computador, você perdeu meia hora da aula. Então, sempre que eu posso, eu evito trabalhar com vídeo e documentário. Porque não teve uma vez que eu tivesse as condições: “Oh, eu vou chegar aqui, tá aqui meu arquivo, vamos conectar aqui, perfeito!” Outras coisas a gente não consegue planejamento por conta do tempo e da maturidade intelectual da turma mesmo. Às vezes você propõe um texto para debate, você dá três horas para eles lerem. Não digo que eles não leem. Eles leem. Agora debate: silêncio... ninguém fala nada e eu me estresso. Então, não vai ter debate, se vocês não têm nada para dizer, então, não vai ter debate, vamos para outra forma. Pergunta no quadro e respondam, já que não querem falar, vamos escrever. Infelizmente, acontece. A gente planeja, tem foco, mas tudo que deve nem sempre dá para gente executar.

Sobre essas dificuldades de infraestrutura ou sobre os aspectos negativos na Instituição, os estudantes apontaram as falhas: “Não tem merenda”; “não tem chuveiro”; “não tem internet/tecnologia”; “falta de fiscais de entrada de maconha”; “a questão do ruído também”; “não tem estrutura poliesportiva”; “falta bebedouro industrial porque o poço não presta”; “as constantes reformas”; “falta de espaço no auditório”; “o auditório é pequeno”; “não tem um laboratório decente. Há uma deficiência nos laboratórios em relação às aulas práticas”; “há ainda pouco apoio à pesquisa e extensão e pouca estrutura”.

Esses apontamentos indicam que os estudantes também sofrem com o chamado “processo de implantação”, sendo impedidos de direitos básicos como da higiene (não há chuveiro) e da prática esportiva, preconizada por muitos documentos como um direito de fundamental importância: o Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 2000); As Cartas da Promoção da Saúde (BRASIL, 2002); a Política Nacional de Promoção da Saúde; Doenças crônicas degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação, atividade física e saúde (OPAS, 2003); entre outros.

Contribuindo com a discussão do Professor A sobre os dilemas enfrentados, o Professor C falou sobre a carga horária insuficiente, que compromete a relação entre o planejado e o executado:

Pelo que eu presenciei e vivo, o tempo hábil para desenvolver o que foi planejado, não tem. Não tem tempo hábil não. Então, eu acho que fica naquele negócio, vamos nivelar por baixo mesmo, pegar o currículo mínimo e tentar trabalhar isso, porque pelo menos isso vai ficar. Porque se a gente fantasiar demais, colocar muita coisa, vira fantasia mesmo, porque não vai conseguir cumprir. Então, essa relação ela é conflitante, o tempo hábil para realizar o que foi planejado ele não é tão hábil assim, e a gente fica dando voltas. Então, é melhor o mínimo com o pouco de qualidade que tiver, do que ficar com o tempo muito corrido.

É possível perceber que, ao planejarem, os docentes buscam um ideal, ou seja, fazem um plano de ensino mais arrojado, indo além das recomendações contidas nas diretrizes, mas, na prática, esse planejamento vai se reduzindo diante das limitações de estrutura tecnológica, apoio ao ensino, tempo disponível e “preparo intelectual” dos alunos. Por outro lado, foi possível perceber professores que já não ambicionam mais planejar, que seus objetivos se limitam a tentar cumprir o currículo mínimo. Assim, a relação entre o que se planeja e o que se executa, na teoria e na prática, em alguns casos, não tem uma regularidade; ela tem oscilações.

Sobre as necessidades de planejar e executar atividades em conformidade com as especificidades das turmas, as frases a seguir nos revelam aspectos da realidade vivida pelos docentes:

Mas também tem o seguinte: quando eu pensei na questão, se a gente tem uma ementa e se um assunto é importante para o ponto seguinte, a gente acaba fazendo aquilo que eu disse, ou seja, pede para pesquisar, ou então você sintetiza. Faz uma síntese daquele assunto, dá uma importância menor, dá um tempo menor para aquilo, para você cumprir, dar conta da disciplina. Claro que eu tenho mania muito de anotar as coisas: tantos conteúdos no primeiro bimestre, tantos no segundo, tantos no terceiro, tantos no quarto. Mas há sempre problemas. Uma aula que você teve que, por exemplo, retomar o assunto porque essa turma não foi bem, uma prova que precisou ser reaplicada. Então, isso tudo, quer dizer, bom seria se fosse tudo redondinho do jeito que a gente... ou talvez não tivesse graça, não tivesse graça nenhuma. Você planejar e dar tudo certinho. E aí como a escola é formação, você também vai compartilhando do processo de educação, sendo formado, mas você também vai adaptando, porque a formação não é uma coisa tão fechada assim. Mas eu tenho umas boas coisas para perder. Pode crer, às vezes me olho e me acho tradicional, tradicionalíssimo (Professor B).

Sobre mudanças de postura ou de concepções e práticas pedagógicas, Freire recomenda que, a partir do momento que se toma a decisão de ser um professor dialógico, é necessário fazer com que o discurso seja condizente com a prática. Quando o docente descobre a realidade da sociedade em que está inserido e opta a favor de uma educação libertadora, ele deve estar consciente de que o ensino não é a única alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade. Mas, ele deve saber que “a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes” e que está “incumbido de uma dessas tarefas”, como “um humilde agente da tarefa global de transformação” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 60).

Por outro lado, é importante destacar que, muitas vezes, os professores parecem inseguros em relação a sua postura de autoridade. Quando eles exercem suas autoridades, eles são identificados como aqueles que estão agindo conforme a “tradição”, mas o que se desaconselha são as práticas autoritárias e não que o professor abra mão de sua autoridade e nem permita comportamentos indisciplinados ou desrespeitosos, pois isso prejudicaria o próprio processo de ensino-aprendizagem (FREIRE & SHOR, 1986, SAVIANI, 1996, LIBÂNEO, 2008).

Ainda em relação à maturidade dos estudantes, o Professor A nos brindou com uma realidade que se apresenta, no mínimo, como desafiadora:

E às vezes a gente se encontra diante de surpresas desesperadoras. De repente, a gente trabalha o tempo, supondo eu que todos os alunos de primeiro ano saibam o que é um relógio, e que o relógio tenha 12 horas. E aí a última questão da

prova: produza um texto de pelo menos 3 parágrafos, dissertativo, apresentando argumentos favoráveis e contraditórios na forma de viver o tempo. O tempo cronometrado, o tempo do relógio o tempo do capital. Aí me existe um aluno: “- Desde que o relógio de 24 horas foi inventado. O relógio de 12 foi substituído”. Sabe, assim, ideias esquizofrênicas, meu Deus! Ou então, pessoas que em vez de discutir o modo como o tempo é contado e ainda a questão cultural dessa vivência de tempo, vai discutir os diversos formatos de relógio, que tem no celular e no laptop e que tem o da marca tal e da marca tal. E o pior são os que não sabem o que é um relógio [professores riem]. E pensar que eu planejo. Quando eu penso meu plano de ensino, eu penso que em algum momento vai ter alguém que não saiba que um relógio tem 12 horas. Que não vive essa coisa de tempo, que hoje em dia tá, praticamente universal. Daí você vai, depois da prova, daí uma semana, ter que voltar e levar um relógio pra mostrar: “olha isso é um relógio, as horas são marcadas assim, o dia tem 12 horas, isso tá ligado ao movimento de rotação e translação da terra”, sabe, coisa de quarta série primária. Em um primeiro ano de química (Professor A).

Após essa fala, o Professor B comentou que essas previsões não são feitas e o Professor A enfatizou que se deve começar a fazer. Independentemente das previsões, os professores apontaram a necessidade de rever o planejamento de acordo com as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo. E não se pode deixar de citar a fala do Professor B, que destacou esses fatores, mas também apontou para a importância do grupo focal, não apenas como um instrumento de coleta de informações, mas como um momento que possibilita importantes reflexões:

Porque quando se faz um planejamento tem que pensar nos lucros e nas possíveis perdas, e nós não fazemos. Pelo menos eu, agora, estou pensando, agora depois da pergunta que a Iranira está fazendo. Mas aconteceu comigo isso: Eu tinha pedido sobre determinado assunto, e sugeri leituras, para que eles, então, falassem sobre o tema específico, citando exemplos dos textos sugeridos como leitura. Eles buscaram na internet, muitos aspectos relacionados ao tema. Entregaram, deram conta de amplos aspectos do tema, menos do assunto específico. Então, eu tive que reformular toda a ideia de como é que se constrói um texto mesmo, interpretando o que se pede. Porque você tem um pedido, depois como é que você interpreta um texto, como é que você discute o texto, desenvolve e como é que você conclui. Quer dizer, eu tive que voltar a aula, vamos ler a atividade e vamos tentar, novamente. Então, não tem previsão e todo planejamento, pensando agora, no planejamento estratégico, no planejamento empresarial, e as nossas aulas, perdemos aula, então temos que analisar essas perdas. Vou perder tempo, de repente vou ter que repensar (Professor B).

Para ampliar o entendimento de como a relação planejamento-execução é complexa, citamos o Professor A, ao apontar a necessidade de realizar dois planejamentos: “E a gente teria até que planejar outra atividade para os que acertaram. Porque aí a gente gasta duas aulas para revisar todo o conteúdo para a maioria que foi mal, mas teve uma minoria que entendeu isso de primeira e tirou nota máxima na prova”. O professor questionou a situação dessa minoria: “E aí você vai segurar eles na sala para ouvir uma aula que eles já ouviram e aprender algo que eles já sabem?” Então, verificamos que aquilo que é planejado, às vezes, não é possível executar, necessitando que seja feita alguma adaptação. Por isso, a relação entre o que se planeja e o que se executa, às vezes, pode (e até deve) sair do *script*.

Mas essas saídas do *script* ou suas necessidades são também derivadas de vários fatores, alguns deles podem ser identificados nas palavras dos estudantes, quando eles abordaram as razões pelas quais optaram por estudar no IFRO: “Ah, porque lá na escola

onde eu estudava a qualidade de ensino dela era péssima e eles diziam que aqui ia ser melhor” (Estudante E); “Eu vim por causa do ar condicionado [risos], porque aí lá onde eu estudava o ar nunca funcionava eu vim pensando que aqui ia funcionar” (Estudante F); “Eu pensei que, como era instituto federal, ele era melhor que as outras escolas, com mais qualidade e orientações, com mais qualidade” (Estudante C).

Se há estudantes que procuram a Instituição pensando em estudar, focando na qualidade do ensino ofertado, também há outros que apenas querem mais conforto, sem se motivarem pela educação e isso pode comprometer o processo ensino-aprendizagem. Ainda que os professores se esforcem em suas aulas para “explicar o que é o relógio” e “como as horas funcionam”, pode haver estudantes que simplesmente não querem saber, não estão verdadeiramente interessados em aprender.

Pensando em uma saída para o descompasso entre os níveis de aprendizagem dos estudantes, o Professor D apontou a interdisciplinaridade como uma possibilidade para resolver esses dilemas que levam o docente a sair do *script*:

Eu acho que assim, o grande princípio nosso tem que ser o trabalho interdisciplinar. Eu acho que tem que deixar de ser letra morta, assim coisa do discurso bonito para gerar uma realidade. Ver assim, os conteúdos que se casam na área de literatura, na área de sociologia, mais ainda. E, às vezes, a gente não tem tempo de sentar: “-Oh, companheiro, vamos sentar, vamos planejar: esses serão os temas e os meus temas nesse bimestre, vamos ver se casa com os seus também”. E aí eu acho que muitas vezes o que falta é sentar e planejar interdisciplinar, um trabalho... falta esse princípio.

O Professor A afirmou que a dificuldade com o trabalho interdisciplinar é “falta de tempo”, porque o professor “está proletarizado”. Mas, o Professor D discordou, dizendo que “não só falta de tempo, mas de não conversar, não debater isso com o outro colega”. Mas será que o trabalho interdisciplinar daria conta de concretizar uma educação que possibilitasse uma conscientização para transformar a sociedade, no sentido de lutar contra as injustiças sociais? Ou uma educação para o trabalho é efetivamente o que a Instituição está fazendo ou o que deveria fazer? Pensando nessas questões, apresentamos o quadro a seguir, que mostra a visão dos estudantes sobre a educação que eles que estariam recebendo.

**Quadro 8:** Avaliação da educação institucional em relação à perspectiva transformadora, na opinião dos estudantes. Porto Velho, 2013.

Estudante	A educação no <i>Campus</i> Porto Velho Calama contribui para que você possa transformar a sociedade?
A	Um pouco, incentivando outros leigos, desinteressados e dando exemplos.
B	Talvez, depende do modo que eu vou querer atuar na sociedade. Pois sim contribui, mas se eu não tiver a atitude de colocar na sociedade não vai adiantar de nada.
C	“Creio que sim”; nos momentos de integração e competições, mostrando que alguns alunos são melhores que outros.
D	Sim, pois o que aprendemos hoje será praticado na vida em outro momento ou até mesmo amanhã.
E	Acredito que sim, mas depende da pessoa, pois independente do ensino, se eu me interessar ou não é que faz a diferença.
F	Sim, através dos conhecimentos adquiridos em nossa vida acadêmica na

	Instituição.
G	Sim, pelas aulas de Sociologia.
H	Sim, porque aprendemos um novo olhar perante o mundo.
I	Por enquanto não, pois há muita coisa para investir: pesquisa, esporte e materiais.
J	Sim, apesar de faltar mais prática, pode não ser um referencial completo, mas é o básico na qual podemos oferecer.
K	Sim, principalmente na parte ética e moral.
L	Sim, com estudantes mais responsáveis e organizados.
M	Sim, com os nossos conhecimentos adquiridos durante o período de estudos, de alguma maneira estaremos aplicando para que haja mudanças no meio social. Está sendo satisfatória.
N	Sim. O instituto abre portas para que o aluno exponha seu lado crítico, o aluno tem liberdade, no IFRO é aflorado o lado social.
O	Sim, nos é sempre repassado a contribuir sempre que possível.
P	Não, dentro do IFRO tem muito mau exemplo.
Q	Não. Porque o ensino técnico, pelo menos para mim, foi um pouco fraco. Mas se for transformações relacionadas a ética, moral e caráter, acredito que poderá sim transformar.
R	Sim, o IFRO oferece tudo ou quase tudo para uma boa formação.
S	Sim, os projetos extraclases funcionam como um incentivo para que isto aconteça.
T	Sim, pois estimula a mudança para melhora da sociedade.

**Fonte:** Questionário de pesquisa aplicado ao término do grupo focal.

Observa-se que as opiniões oscilam entre os que acreditam que a educação ofertada contribui para uma “formação transformadora”, os que creem que não e os que veem uma contribuição parcial (contribui para a formação em relação a valores, mas não em relação à formação técnica). Há ainda o Estudante C, que disse: "Creio que sim; nos momentos de integração e competições, mostrando que alguns alunos são melhores que outros". Mas, o exemplo que ele usa parece ser bem contraditório à ideia de educação para a transformação. O estudante não citou debates, leituras, discussões ou projetos como atividade de integração e promoção de valores, mas destacou atividades de “competição”, que estão relacionadas a um ser melhor que o outro. Sendo assim, cabe questionar: que formação de valores é essa?

Utilizamos o Estudante S como exemplo, mas há vários outros posicionamentos que também indicam que a meritocracia é utilizada para justificar uma participação maior ou menor na transformação social. Percebemos que não se reconhece a relação existente entre os capitais econômico, social e cultural com o sucesso ou fracasso escolar. Ora, cada estudante possui uma bagagem socialmente herdada que é posta a serviço do sucesso escolar. Assim, o capital econômico e o capital social, juntos ou não, podem resultar na incorporação de um capital cultural diferenciado – maior domínio da língua culta, gosto refinado, e informações sobre o mundo escolar (BOURDIEU, 2006). Porém, nos termos de Saviani (1996), muitas falas demonstram uma falta de “consciência filosófica” e os julgamentos apresentam-se no nível do senso comum, sem uma visão mais crítica da realidade que cada colega estudante vive.

Nota-se ainda a necessidade de existirem exemplos a serem seguidos pelos estudantes (apontado pelos estudantes A e P), talvez indicando que, para virmos a ser transformadores, precisamos da convivência com pessoas que tenham essa postura. Os “maus exemplos” que o estudante (P) percebe parece que deturpam, destroem suas possibilidades de ser transformador. Tentando estabelecer um paralelo com uma fala anterior do Professor D (já mencionada na página 85), que questionava a impossibilidade de não ser burguês num modelo de sociedade em que se deseja tudo que a burguesia produz, talvez esse estudante se questione: como ele pode vir a ser transformador convivendo com tantos exemplos de pessoas conservadoras? Sobre essa aporia, Duarte (2010, p. 81) afirma que “o indivíduo está dividido: de um lado, o cidadão que deve agir visando à universalidade do bem comum; de outro, o indivíduo privado (o homem burguês) que age com a única finalidade de satisfazer seus interesses e suas necessidades pessoais”. Nesse contexto, podem ser situados os “maus exemplos” citados pelo estudante.

Castoriadis (1982, p. 61) nos ajuda a pensar esses “maus exemplos” elucidando que “Se os adultos se comportam de determinada forma, é porque foram educados de uma certa maneira”. Isso nos leva a pensar que se quisermos transformar a sociedade, é necessário transformar a educação, e talvez para demudar a educação, seja imprescindível mudar os exemplos. Isso porque o velho dito popular “faça o que digo e não que eu faço” parece já estar suplantado.

Para Libâneo (2008), os estudantes enfrentam um confronto entre suas culturas vividas na atualidade, com as exigências da sociedade contemporânea e as expectativas da juventude, e a herança cultural da humanidade, ou seja, entre seus modos de viver e os modelos sociais esperados para eles num possível novo projeto de sociedade. O autor ressalta, então, a importância do professor que intervém, auxiliando os estudantes para ultrapassarem suas necessidades e criarem outras, ganhando autonomia, ajudando no esforço de distinguir a verdade do erro, para que, assim, eles possam compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Como apresentado até aqui, identificamos vários olhares diferentes acerca das concepções de educação transformadora ou conservadora na Instituição, tanto do ponto de vista de professores, como de estudantes, mas a fala do Professor D parece fazer uma síntese:

Eu tenho uma ideia, eu acho que bastante positiva. No sentido que, claro, isso aí não é um desenvolvimento nessa percepção... que a educação ela é unitária. Não se pode separar o pensamento do trabalho. Isso aí a gente vai ver que é uma educação baseada nos pensamentos de Gramsci. Que aparece, no Brasil, quando se fala em trabalho, é claro que é uma coisa histórica. O trabalho parece ser meio depreciativo, porque eram os escravos que faziam. Então, aquela famosa frase “eu quero ter um emprego e não um trabalho” repercute também na educação. E tem setores também, até os setores universitários, eles são contra isso, porque diz: “Ah, quando se fala em mercado de trabalho se reproduz o capital, a burguesia, a ideologia dominante”. Mas a gente vê que não é isso, o trabalho faz parte das classes trabalhadoras. Sempre fez. Então, eu acho que o que deve acontecer... Essa educação deve trabalhar esse aluno pleno, que tem consciência da cultura geral. Ele está em formação e ele deve ter consciência do pensamento crítico, mas também tem que desenvolver habilidades profissionais, porque ele vive numa sociedade do trabalho e do capital também. Se ele quiser, ele pode destruir essa sociedade ou ele pode manter, mas ele deve ter consciência disso. Eu acho que o Instituto tem que, eu acho assim, tem como princípio isso. Fazer uma educação unitária, uma educação que o cara não só aprenda a apertar o parafuso, como todo mundo fala, crítica. Não é isso. É uma nova versão, um novo modelo.

A fala do Professor D nos remete ao pensamento de Castoriadis (1982, p. 71), que afirma que “nosso destino não é o da servidão, há uma ação que pode apoiar-se sobre o que existe para fazer existir o que queremos ser”. E se esse autor está correto a respeito de que saber quem somos nos coloca em uma condição superior e que compreender porque o somos corresponde a um passo a mais, então, esses professores demonstram ter dado esse segundo passo. Contudo, não podemos assegurar que pode, nas condições que nos foram apresentadas, “haver uma práxis histórica que transforma o mundo transformando-se ela própria, que se deixa educar educando, que prepara o novo recusando-se a predeterminá-lo, porque ela sabe que os homens fazem sua própria história” (idem, p. 72).

Os fatores que nos limitam a garantir essa possibilidade de transformação estão relacionados aos aspectos, que comprometem o nível de satisfação docente e discente, apresentados no subtópico seguinte.

#### **4.3. Nível de satisfação dos professores com o resultado de seus trabalhos na reprodução ou na transformação da sociedade e dos estudantes com o resultado da educação recebida**

A satisfação no trabalho é um importante aspecto da vida humana, pois boa parte da vida se passa nesse ambiente. Para além deste fato, o trabalho educativo se configura como de extrema relevância, por formar os sujeitos-atores da sociedade futura, tanto no que diz respeito à atuação profissional, como influenciando as suas vidas, no tocante à dimensão pessoal e coletiva. Dessa forma, nesse último subtópico dos resultados e discussões, busca-se abordar o nível de satisfação dos docentes com o resultado do seu trabalho na Instituição, ou seja, o quanto eles se sentem satisfeitos com o que estão fazendo. Eles estariam conseguindo obter os resultados almejados? Gostariam de mudar algo? Como eles viam a relação entre o trabalho docente que exercem e o nível de satisfação profissional? Também observamos como os estudantes qualificavam a educação que recebiam na Instituição, em relação às suas expectativas pessoais e profissionais. Para interpretar os resultados obtidos nessas discussões, apresentamos as falas dos professores e, em seguida, as dos estudantes. A figura a seguir representa as palavras pronunciadas pelos participantes (professores e estudantes) a respeito do nível de satisfação com a educação realizada, no caso dos professores, e com a educação recebida, no caso dos estudantes.



a relação com os alunos me traz satisfação. Claro que tem desafios, meu Deus como pode! Concordo com você, lógico, tudo isso existe e faz parte. Agora, eu me sinto extremamente insatisfeito com relação à política institucional, ao modo como as coisas estão sendo... Não digo que é com a pessoa A, B ou C, é com o processo, como as coisas são conduzidas. Porque a impressão que dá é que “ah, eu sou profissional da educação e eu só posso dar aula”. Mas eu tenho que fazer outras coisas: pesquisa, extensão, comprar livro, e aí minha correspondência é violada, me entregam aberta. Quer dizer... Nossa! Ditadura? Censura? Agora eu não posso ler? Eu mando entregar aqui, porque na minha casa... Eu passo o dia todo aqui, não adianta os Correios ir para lá. Então, são detalhes que se tornam absurdos e que se somam, a tal ponto que a minha vontade é pedir demissão e ir para uma faculdade particular qualquer. Eu estou nesse nível. E isso não era para acontecer. Com os meus alunos eu estou bem, com os meus colegas de trabalho eu tenho certeza que eu estou bem. Nós conversamos, nós temos uma boa atuação, mas o modo como os processos, no nível superior são tidos e agora a grande repercussão da Operação Martelo me deixa extremamente descontente. Eu não acho legal eu ter que trabalhar numa instituição em que o reitor está exonerado e provavelmente outras pessoas serão condenadas. Isso não é agradável. E aí você fica numa angústia muito grande para conseguir dar aulas, boas aulas. Por outro lado, você sabe que as coisas não vão muito bem e que essas coisas vão acabar, mais cedo ou mais tarde, interferindo seriamente nesse seu trabalho em sala de aula e nas próprias condições de você estudando, tendo condições para ler, para ir para um congresso, para fazer suas pesquisas (Professor A).

Percebemos com essas falas, especialmente a última, relações interpessoais e institucionais violadas, resultando em uma situação de angústia e insegurança dos docentes. Ora, num contexto político em que o processo de implantação institucional é regido por uma legislação que permite que “conchavos políticos” definam quem irá comandar ou cometer desmandos por um período de cinco anos traz como resultado sérios problemas no nível de satisfação dos trabalhadores. Mas, por outro lado, na fala do Professor B descrita a seguir, pode-se inferir que a satisfação docente também pode estar comprometida na relação ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno:

Eu penso assim, que a minha satisfação depende também do outro. Porque você trabalha com pessoas, e principalmente os alunos. Então, meu nível de satisfação com o meu trabalho, até então, se eu fosse medir, eu diria que não chega a 50%. Porque eu penso que os alunos, os jovens, não sabem ainda discernir, ambiente de aprendizagem, momento de discussão sobre o assunto e momento de lazer. Então, eu tenho que interromper com muita frequência as minhas aulas pra chamar atenção deles sobre questões como: desliga o celular, fale mais baixo... Essas questões... Então, nesse sentido, o meu nível de satisfação ainda é muito pequeno. Com o meu próprio trabalho. Como eu não quero... Eu já falei, já acordamos algumas coisas, mas no próximo momento aqueles acordos não foram atendidos. Na minha concepção, faltam alguns trabalhos, de novo, corretivos, de forma a criar um ambiente de aprendizagem em que eles possam falar, ter vez, que ter voz, que dizem o que sentem, que critiquem, mas no momento, na oportunidade. Então, eu não me sinto satisfeita ainda, ainda que tenha uma realidade interiorana. Na capital, eu tenho certeza que eu preciso me adaptar a isso. Que pelo menos no interior os alunos têm muito mais respeito pela fala do professor, não há tanta necessidade de ficar interrompendo aula: “- Peraí pessoal! Por favor!” Então, isso aí atrapalha até o meu raciocínio, porque até retomar... Nesse sentido, eu estou insatisfeita. Daí, concordo com o professor, mais de gestão. Eu infelizmente tive problemas, embora não seja o caso aqui (Professor B).

Entendemos que os professores têm motivos variados para se mostrarem insatisfeitos, ou pouco satisfeitos. Essa última fala remete ao texto de Arendt (1957, p. 13), em que ela afirma que na modernidade “o problema da educação resulta do fato dela (por sua própria natureza) não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que essa mesma educação se efetua num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição”. Por esse motivo, a autora defende que a educação deve ser radicalmente separada dos outros domínios, em especial da vida pública. Porém, parece que essa separação é algo bastante difícil de ser realizada, principalmente se considerarmos que a educação é, antes de tudo, um ato político, como defendem Freire e Shor (1986), Saviani (1996) e Souza (1987).

Para Souza (1987, p. 14), as classes dominantes criam, dinamizam e desenvolvem movimentos educativos para implementar seus projetos ideológicos-políticos. Tais movimentos, segundo o autor, são considerados “como um dos elementos de resposta à crise na medida em que a acirram ou diluem”. Por esses motivos, o autor propõe uma *pedagogia da revolução* uma “teoria da transformação social e da formação do homem apto ao processo revolucionário e à consolidação da nova organização social produzida por uma reflexão (diagnóstica, judicativa e teleológica) sobre a educação” buscando a “hegemonia popular segundo as exigências do método anadialético”. Essa reflexão se propõe a produzir, uma pedagogia da revolução e, simultaneamente, a consolidação de uma nova sociedade e, em consequência, de um homem novo (SOUZA, 1987, p. 30).

No entanto, tanto considerando as ponderações de professores (apresentadas anteriormente) quanto, as falas de alguns estudantes (descritas no quadro a seguir), a referida Instituição não parece se aproximar dessa pedagogia da revolução evocada por Souza (1987). Além disso, evidenciamos a presença da má-fé institucional, pois “antes de enxergarem as causas que determinam as dificuldades dos alunos, os profissionais da instituição escolar só veem os efeitos dessas dificuldades, tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade” (SOUZA, 2009, p. 291).

Essa má-fé institucional, além de comprometer o trabalho docente e o nível de satisfação dos professores, interfere no processo de ensino e aprendizado. São exemplos de fatores que comprometem o nível de satisfação: a falta de logística para realização de visitas técnicas, laboratórios insuficientes, redução das aulas práticas, poucos projetos de pesquisa e de extensão, dentre outros.

Sabemos também que a tal “má-fé institucional” é, muitas vezes, corroborada pela falta de políticas públicas adequadas, tanto quanto pode ser reforçada por discursos inadequados que alimentam o imaginário social. Enquanto em países como a Coreia do Sul é difundido o respeito ao professor, a ponto de um provérbio ensinar que não se deve sequer pisar na sombra de um professor, no Brasil, os professores são desvalorizados a ponto de políticos apresentarem falas estarrecedoras como, por exemplo, a do vereador Dario Bueno, que afirmou que: “os professores são inúteis” e “adoram palestras nas escolas! Assim eles não precisam dar aulas”<sup>26</sup>.

Para além desses problemas, identificamos ainda uma dualidade de interesses que compromete o sistema educacional. Nas palavras de Plank (2001, p. 73): “Há muito, a divisão entre educação popular e de elite vem sendo considerada um obstáculo ao

---

<sup>26</sup> CALDAS, Mariana. Vereador de Jacareí (SP) fala mal dos professores na web e pode sofrer punições. Disponível em: <http://mtv.uol.com.br/memo/vereador-de-jacarei-sp-fala-mal-dos-professores-na-web-e-pode-sofrer-punicoes>. Acesso em: 13/10/2012.

desenvolvimento brasileiro, mas a resistência daqueles que se beneficiam do sistema prevalecente o têm perpetuado até o presente”. Nessa linha de raciocínio, e retomando a Operação Martelo (citada na página 106), podemos destacar outro fator que afeta o nível de satisfação de nossos colaboradores (professores e estudantes). Para isso, recoremos, mais uma vez a Plank (2001, p. 108) quando este afirma que

Os recursos explicitamente destinados a usos educacionais são desviados para interesses estranhos aos alunos. Sob tais circunstâncias, os fins públicos maiores da educação são simplesmente negligenciados. O interesse privado não subverte, mas substitui totalmente, o interesse público. O controle dos meios torna-se um fim em si mesmo.

Obviamente que, tanto para alunos como para professores, lidar diariamente com um ambiente sujeito a investigações, punições, suspeitas e sérias descobertas de corrupção com uso de verba pública, afeta o desempenho profissional e acadêmico e compromete o nível de satisfação com a Instituição em tela.

Entretanto, na tentativa de ampliar a compreensão acerca dos vários níveis de satisfação dos estudantes em relação à educação recebida na Instituição, apresentamos o quadro seguinte. É possível constatar nele que as melhores avaliações são feitas em termos comparativos às escolas estaduais. Mas, em termos gerais, os estudantes apontaram que há necessidades de melhorias e os aspectos mais destacados estão relacionados à formação técnica, o que vai ao encontro de outras respostas dadas pelos professores.

**Quadro 9:** Nível de satisfação dos estudantes com a educação recebida na Instituição, Porto Velho, 2013.

<b>Estudante</b>	<b>O nível de satisfação dos estudantes</b>
A	Não muito satisfatória, pois fica muito a desejar e fico em dúvida se compensa estudar ensino médio com técnico, ou se compensaria mais fazer o técnico separado.
B	De zero a 10 é 6. 70%.
C	Vixe!!! Não estou contente, não aprendi muito, apenas com o projeto de extensão que me deu oportunidade de aprimorar meus conhecimentos.
D	Meu nível praticamente é um bom nível apesar de ter em faltas muitas outras coisas, mas ainda bem.
E	Bom, o ensino médio que a Instituição proporciona é ótimo, porém, o técnico já deixa muito a desejar ao longo desses 3 anos.
F	Nível de 65% de satisfação, onde o Instituto deixa um déficit em torno de melhorias na qualidade de ensino.
G	Médio.
H	Baixo, no quesito formação técnica.
I	Não muito satisfatório, porque não tivemos materiais e laboratórios e quadra de esporte para aprender mais.
J	Me sinto satisfeito por estar em uma Instituição de ensino valorizada por seu ensino diferencial. Porém, acredito que a nossa formação depende muito não só de nós mesmos, mas também do quanto exercemos aquilo que aprendemos. Muitos dizem que esse é o papel fundamental do estágio, e de fato isso se confirma, mas antes, precisamos nos perguntar o que temos a oferecer para o mercado de trabalho.
K	Bom, em comparação as outras escolas do estado, mas o IFRO ainda não

	executou sua capacidade máxima em relação à educação e inovação.
L	Um nível ótimo.
M	Bom, pois o que eu aprendi até aqui está sendo útil e aplicável na minha vida.
N	Médio, pois o IFRO tem tudo para ser a melhor instituição do estado, falta vontade, pois capacidade tem.
O	Agradável, está dentro das expectativas.
P	Baixo, esperava mais da Instituição.
Q	Estou satisfeito, mas ainda assim poderia melhorar ainda mais.
R	Baixa, mais ou menos 60%, pois há muitos materiais que não haviam; os professores e a direção do Instituto não o repôs quando já estava com o professor contratado.
S	É possível melhorar.
T	Bom.

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado ao término do grupo focal.

Para caber no quadro, a avaliação do Estudante B ficou bem resumida, mas, destacamos aqui a sua fala durante o grupo focal, na qual se pode perceber pontos relevantes que o levaram a atribuir grau 6 em um nível de satisfação de zero a dez:

Eu acho que em comparar com outras escolas, o grau de satisfação é máximo. Só que a gente sabe que o que o IFRO pode proporcionar, tem a capacidade muito mais do que é aplicado hoje em dia. Então, o grau de satisfação está em 80%. Porque parece que não há vontade, não só dos estudantes, mas dos professores e alguns gestores, da administração total aqui no Instituto. Parece que cada vez mais diminui e isso não é muito bem verificado. Então, só o aluno é prejudicado e prejudicado bastante. Pode melhorar muito mais, pode e tem tudo para ser a maior rede de pesquisa em Rondônia e agora em Porto Velho. Porém, falta mais incentivo, de todas as partes, incentivo e acordo (Estudante B).

Diante desses níveis de dificuldades e de satisfação ou insatisfação, questionamos: o trabalho docente está contribuindo mais para a reprodução ou para a transformação da sociedade? Como os professores percebem sua prática nessa conjuntura, dadas as características da Instituição e as dificuldades mencionadas? Afinal, os professores acreditavam que contribuíam para a reprodução e manutenção da sociedade ou para a sua transformação?

Nessas circunstâncias, no tocante à atuação docente, os professores parecem estar sendo arrastados para a reprodução e manutenção do *status quo*, embora não seja essa a intenção deles:

A minha intenção é sempre, sempre, todo o tempo, toda a aula, levá-los a uma transformação. Primeiro, pelo modo como eles se comportam, como eles devem perceber os espaços, se relacionar. Depois, politicamente, pelo mundo afora. Essa é a intenção. É claro, se a gente vai conseguir eu não sei, mas fica a esperança (Professor A).

A fala do Professor B segue essa mesma intenção de buscar que os estudantes sejam emancipados, mas também tem receios de não alcançar isso, porque ele afirma que, para atingir a educação transformadora, ou seja, formar cidadãos críticos e transformadores, faz-se necessário um trabalho coletivo:

É eu também toco em alguns assuntos sempre com a intenção de transformar. Mas eu tenho receios de que não consiga. Porque, de novo, penso que tem que ser feito um trabalho coletivo. E não precisa dizer, eu digo às vezes para eles... eu... há coisas que já são ditas por si só. Então, que eu não precisaria, por exemplo, ter que interromper a minha aula para falar de uma coisa que é básica, que quando alguém fala eu tenho que ouvir ou me retirar. Então, eu penso que se nós não fizermos isso, tipo ser mais enérgico. Só porque você é enérgico você é tradicional? Não, não penso isso, porque o tradicional na minha concepção é a questão de empurrar, de transmitir conhecimentos, e querer que eles vomitem aquilo de tal forma que se disse. Eu penso que se eu cobrar que se ouça, que se participe, isso para mim não tem nada a ver com tradicionalismo... Você ser enérgico, ou então cobrar, ter autoridade não tem nada a ver com tradicionalismo. Isso se perdeu e há uma cobrança, a questão da democracia. Que não pode, um texto que não pode, quer dizer, há uma interpretação errônea, há problemas aí que deveriam ser rediscutidos e repensados. Então, eu penso e quero transformar, mas receio que não consiga (Professor B).

Os problemas de indisciplinas apontados como comprometedores da formação dos estudantes ou do trabalho docente e até mesmo do nível de satisfação profissional também foram comentados pelo Professor A:

Eu queria só fazer um comentário para ficar registrado aí, sobre esses problemas de indisciplina que atrapalham nosso nível de satisfação. Primeiro, é na qualidade do trabalho: existe um trabalho, super vigoroso da gestão em disciplinar, por exemplo, em relação a uniforme e a calçado. Presenciei até uma cena de uma aluna passando constrangimento, porque ela veio de chinelo. Não pode vim de chinelo, a escola exige que todos usem meias. No caso da moça, ela falou que estava sem tênis, o tênis tinha descolado e ela não voltou para casa. Todo mundo viu a cena. Há uma cobrança dessa disciplina corporal, física, mas não tem, por exemplo, a psicóloga daqui não está aqui, ela tá em outro órgão. Não tem uma equipe multidisciplinar para motivar o aluno, para ensinar ele a estudar, para repetir o que eles já deveriam saber, que isso é um espaço de formação, não é para ficar brincando no celular. Infelizmente, é necessário, eles deveriam saber, mas não sabem, alguém vai ter que ensinar. Se tivesse um trabalho interdisciplinar, incluindo os outros setores que conseguem muito bem controlar o uniforme, de repente a gente diminuiria bastante essas interferências e seria melhor para todo mundo, para os professores e para eles.

Sobre disciplina, Foucault (2012, p. 198-199) menciona que ela teve em sua origem a incumbência de “neutralizar os perigos, fixar as populações inúteis ou agitadas, evitar os inconvenientes de reuniões muito numerosas”. Porém, houve uma inversão em sua função, que passou a ter “o papel positivo de aumentar a utilidade possível dos indivíduos”, porque “a disciplina faz crescer a habilidade de cada um, coordena essas habilidades, acelera os movimentos, multiplica a potência de fogo, alarga as frentes de ataque sem lhes diminuir o vigor, aumenta as capacidades de resistências, etc.”. Dessa forma, disciplinarizar os corpos não seria útil apenas para o aparelho repressivo (militares), mas também para a instituição escolar. Nesse sentido, a disciplina é considerada um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo.

No entanto, parece que não há, na instituição investigada, uma concentração de energia e de esforços nos termos de Foucault (2012) e nem nos citados pelo Professor A; há sim em relação à aparência, ao “parecer-ser”, isto é, ao que registram os olhos, e não na disciplina como ordem ou como aumento do rendimento nos estudos. A falta da psicóloga apontada pelo professor é um problema grave que se arrastou por um longo período e só recentemente a instituição recebeu uma psicóloga remanejada de outro *campus*, mas que

ainda está se adaptando ao novo ambiente. Cabe destacar que o Estudante B, ainda que não tenha citado a falta de um profissional psicólogo, sugeriu palestras como forma de promover a disciplina:

Falta mais palestras pros estudantes, principalmente para os novatos, para eles terem noção do que é a Instituição e do que vai ser cobrado dele. Em 2010, tinha muito; o ano passado já relaxou a escola mesmo, os alunos chegam da escola estadual e ficam pensando que aqui é uma escolinha; aí reprovam.

Sobre a questão da disciplina, Libâneo (2008) afirma que ela surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal e que o estudante disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Além disso, o autor defende que, para se garantir a harmonia dentro da sala de aula, é imprescindível um relacionamento positivo entre professores e alunos, como forma de instaurar a vivência democrática equivalente à vida em sociedade.

Ainda sobre o que os estudantes percebiam que falta na Instituição e que eles gostariam que não faltasse, eles destacaram: merenda; visitas técnicas; mais laboratórios; quadra; palestras da área de formação; e até anseios simples, como sair do prédio do *Campus* Porto Velho Zona Norte e ir estudar no local para onde ele se inscreveu: “Eu desejo poder estudar no novo prédio, antes que eu me forme”.

Sobre o fato de os profissionais dos recursos humanos desprenderem suas energias no controle da disciplina dos estudantes, para o Professor C, eles “deveriam ser investidos para possibilitar um ambiente mais transformador. No sentido de não cair num consumismo desenfreado e nem ficar sem o direito de ter as coisas. Eu acho que daria pra gente fazer bem isso”. Essa esperança do Professor C não é a mesma relatada pelo Professor D, como se pode constatar a seguir:

A gente não pode. Eu acho que essa questão é sempre muito persistente. A gente não pode ser otimista demais para não parecer ingênuo, não pode ser amargo e pessimista demais para não parecer fel e não agregar nada. A gente tem que ser um realista esperançoso. Então, a gente tem que sempre estar em busca, a transformação, eu sempre digo que se hoje a gente tem uma sociedade melhor do que há 50 anos é porque muita gente batalhou, muita gente morreu lutando, ou talvez exilado. Como dizia o Paulo... Disse que o que ele mais sentia falta no exílio era das pessoas e da comida. Mas levaram ele e ele teve que aceitar o exílio, depois ele voltou. Acabaram com uma proposta de educação para implantar o Mobral, então, o Mobral era mais importante para elites. Então, assim, a mudança, a gente tem que persistir, mesmo quando a gente vê que os ventos são contrários (Professor D).

Percebemos que mesmo defendendo a necessidade e possibilidade de luta política, o Professor D limita sua esperança. Mas, os meios disponíveis para que os estudantes aprendam parece ser um fator favorável à crença do Professor C de que é possível fazer uma educação transformadora:

Quando eu estudei não tinha televisão. Eu não sou da geração que tem esses bens, televisão. Quando eu cheguei a conhecer, eu aprendi alguma coisa e vocês têm muito mais condições e vocês estão preparados para um tipo de vida que eu não estou. Essas tecnologias que vocês dominam, eu não consigo ter esse nível de aprendizagem tão rápido que vocês têm. Então, nesse sentido, eu procuro ajudá-los e ajudar a ser transformador. Mas, eu sou de um período, eu sou do período do Tancredo. Então, eu sou de um período difícil, de incerteza, mas hoje não (Professor C).

O Professor D utilizou fatos históricos e dados empíricos para enfatizar a necessidade de luta no processo de transformação da sociedade, afirmando que no Brasil, após a Constituição de 1988, por todas as questões democráticas nela representada, as pessoas pararam de lutar e os privilégios são reproduzidos dentro de uma minoria que comanda a sociedade:

Como sociedade, a gente pensou que a democracia só ia trazer uma sociedade mais igual. E a gente sabe que não é isso. É como eu sempre falo pra eles: “A França, os Estados Unidos, Inglaterra, só chegaram a ser mais igual do que nós porque muita gente ia para rua, apanhava, era preso, morria. O caso lá das mulheres que foram queimadas dentro da fábrica, existe coisa mais emblemática do que isso? E no Brasil, o que que acontece? A partir da volta da democracia o povo diz não, agora a gente já tem uma democracia, a gente tem uma constituição cidadã. Se a gente for ler a constituição é linda, até chora: “O poder emana do povo, para o bem do povo”. Mas na prática se mantêm os privilégios, os benefícios para a elite dominante e aí é uma escolha pessoal nossa. (Professor D).

Tentando resumir a opinião dos professores e entender se eles contribuem para a manutenção ou para a transformação da sociedade, parece que se eles não estão conseguindo transformar, pelo menos estão resistindo à reprodução. E isso é percebido nas falas anteriores, bem como no posicionamento a seguir:

Eu acho que esse é um debate de quarenta anos. Será que as classes populares são marionetes da elite dominante? Se for só isso, então, não adianta a gente reclamar, não adianta a gente nem sair de casa. Eu acho que se a gente for acreditar que a gente só reproduz o capital, é complicado viu?! (Professor D).

Essas duas últimas falas do Professor D podem ser interpretadas como uma tentativa de “reflexão sobre o antagonismo entre a lógica do capital e o desenvolvimento moral para a reflexão sobre a cidadania”. No entanto, a realidade vivida por esses docentes em sala de aula indica que “as coisas em nada se alteram. A cidadania está em conflito com as exigências postas pela lógica econômica que rege de fato a sociedade” (DUARTE, 2010, p. 80).

É porque tem que ver também o recurso daquilo que a gente tá discutindo, é a reprodução pela reprodução? Porque assim, a essência da palavra reprodução. Será que toda reprodução, ela é ruim? A gente tem que pensar sobre isso. Eu penso que algumas coisas a gente deve sim reproduzir, por exemplo, eu penso que os princípios, os valores humanos, eu penso que a escola está cada vez menos humana. O professor estava falando: “Ah, não sabe lidar com botões”, mas e o pensamento? E a cabeça? Então, eu penso assim, se a gente pensar na essência da palavra a gente pode falar, nesse sentido ela é boa, nesse sentido ela é possível, nesse sentido ela é reservada. Eu penso assim, que o problema da escola está na falta de alguns princípios. Aí a possibilidade, por exemplo, do professor trabalhar com a transformação fica muito mais palpável, mais possível, porque o professor não precisaria se desvincular de suas convicções, não precisaria ter que ficar cansado com tanto... eu não sou pessimista, eu tenho que ser realista, porque eu fico chateado de não ter um nível de satisfação maior. Claro que eu espero que um ano que eu fique aqui, que eu consiga melhorar esse mundo (Professor B).

Em conformidade com as dúvidas expressas pelos docentes, os estudantes também não demonstram estar muito certos sobre se a educação ofertada pela Instituição é transformadora ou conservadora, como se observa na fala de dois deles: “Alguns professores ensinam de forma diferente e alguns são mais conservadores” (Estudante C); “Eu acho que é bem dividido, mas é mais conservador do que transformador” (Estudante B).

Há também estudantes que acreditam que eles deveriam ser mais interessados e que, por estudarem no IFRO, terão mais oportunidades na vida:

Eu acho que pode aproveitar um pouco o interesse, assim relaxados. Que perceberem que ao sair daqui vão ter, assim, mais oportunidades. Aí, vão ver que é coisa séria, que não só a escola é brincadeira, bagunça, se divertir, passou no final do ano, está bom, é certificado. Aqui tem o intuito de ter mais oportunidade, já pensando na vida, no futuro (Estudante A).

Nessa complexa arena chamada Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, parece haver muito mais desafios a serem enfrentados, tanto na esfera política, como pedagógica, para que seu papel social e educacional seja atingido. Segundo Saviani (1996, p. 52), a finalidade da educação é o próprio homem, a sua promoção. Assim, a educação deve ser desenvolvida “para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação”. Então, um cidadão deve ser livre, comunicativo e transformador, ou seja, competente para intervir positivamente na sociedade em que está inserido.

Também para este autor (Saviani, 1996), a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária, possibilitando aos membros das camadas populares a passagem da condição de *classe em si*<sup>27</sup> para a condição de *classe para si*<sup>28</sup>. Para ele, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível haver a transformação revolucionária da sociedade.

Nesse contexto, a educação, pode e deve contribuir, permitindo o nosso desenvolvimento intelectual e, com isso, o compromisso para com a organização da unidade (entre o processo ideológico no qual se inclui a educação e o processo econômico em que vive a sociedade), resistindo e/ou lutando politicamente pelos interesses populares (em princípio) e consolidando (por fim) as relações sociais não-capitalistas (SOUZA, 1987).

Se Foucault (2001, p. 21) está correto ao afirmar “que lá onde há poder, há resistência”, a organização hierarquizada do IFRO pode tornar-se um espaço propício para fazer perdurar a luta para, no mínimo, tornar a sociedade capitalista um pouco menos injusta. E enquanto “a poronga do seringueiro” não estiver iluminando o caminho rumo ao projeto revolucionário, “fazer brilhar o sol”<sup>29</sup> é uma forma de manter as esperanças e reunir

---

<sup>27</sup> Uma *classe em si* é um agregado humano que, existindo objetivamente porque determinada situação de classe, não consegue expressá-la em forma de projeto de sociedade; não é, ainda, capaz de identificar seus interesses imediatos e históricos em oposição a seu contraponto nas relações de produção (SOUZA, 1987, p. 12).

<sup>28</sup> A *classe em si* transforma-se numa *classe para si* quando, em determinada situação de contradições sociais, toma consciência dessa situação transformando-a num projeto de sociedade que, permitindo a compreensão de suas contradições reais de existência e de contradição entre elas e seus interesses como *classe em si*, propõe os meios de superar esta situação (SOUZA, 1987, p. 12-13).

<sup>29</sup> Expressão utilizada por Freinet (2004) nas páginas 9 e 16.

a tenacidade, a coragem, a vontade, a arte e a sabedoria e continuar resistindo às contradições do projeto da burguesia.

Enfim, mesmo que se trate de uma formação técnica, sempre haverá uma função política na educação. E dependerá de cada docente fazer sua escolha e decidir se trabalhará a serviço dos interesses dominantes ou se pautará suas ações na perspectiva da formação de uma consciência filosófica, rompendo com as “estruturas estruturantes” que se lhes são apresentadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Perceber como tem se desenvolvido a educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, sob o ponto de vista de professores e estudantes foi uma experiência singular, pois o olhar de cada pessoa, por ter se apresentado mais colaborativo que diferenciado, possibilitou à pesquisadora uma visão menos dicotômica e mais legítima do *locus* estudado. Buscamos neste trabalho apresentar os vários olhares daqueles que participaram das reflexões ocorridas durante a realização dos grupos focais, mas, em termos de considerações, para este estudo, focamos nos olhares predominantes para que o texto não se configurasse por demasiado extenso.

Nesse sentido, registamos que o projeto de educação da Instituição se apresentou com dupla função: formar o trabalhador técnico para as demandas do mercado e o trabalhador intelectual ou pesquisador mais direcionado às posições de comando. É nessa dupla função que se manifestam as diferenças dos papéis social, político, pedagógico e educacional.

Pelas diretrizes políticas e organizacionais da Instituição, esses dois tipos de homens (o técnico e o intelectual) são, inicialmente, formados juntos (formação básica integrada à formação técnica). Mas, na sequência do processo formativo, alguns poderão voltar-se a uma formação intelectual e outros interromper esse processo e ir às empresas e indústrias vender sua força de trabalho.

Percebemos que no olhar dos estudantes predominou o entendimento de que a Instituição tem a função de formar para o mercado de trabalho. Já a visão dos professores se focou mais nas diretrizes, apontando, ao mesmo tempo, a preocupação em formar o técnico e o cientista como função institucional.

Em relação ao cidadão que está sendo formado, na prática, houve opiniões divergentes tanto entre os educadores como entre os estudantes. Houve quem acreditasse que não se está formando nem o técnico para o mercado, nem a pessoa com os conhecimentos da cultura geral necessários à continuação dos estudos. Mas, houve também os que acreditavam que desenvolviam um trabalho pedagógico buscando a formação cidadã, no sentido de formar a pessoa para o mundo do trabalho ou para a continuação dos estudos, com capacidade crítica de interpretação da realidade socioeconômica e política, em que se está inserido, mas também houve quem pensasse que esse objetivo pode não estar sendo atingido, porque há muitas limitações a serem enfrentadas, tais como:

- pedagógicas – diversificado rendimento e interesse dos estudantes;
- políticas – gestão indicada e centralizadora, cursos importados de outras realidades;
- estruturais – falta de logística para visitas técnicas; pessoal de apoio reduzido; escassez de espaços adequados, e os que existem são comprometidos por constantes reformas; a construção do *Campus* Porto Velho Calama se arrasta sem previsão de conclusão, enquanto a comunidade escolar fica espremida dentro de outro *campus*.

Entre os estudantes, encontravam-se aqueles que acreditavam receber uma formação ética e moral ofertada pela Instituição e os que pensavam que a Instituição contribuía apenas com a formação técnica. Entretanto, foi citado também que, por causa de maus exemplos ou ausência de bons exemplos, não ocorria uma formação de princípios éticos e morais. Houve ainda quem acreditasse que, pela formação educacional que estava

recebendo, será um péssimo técnico, mas terá condições de prosseguir os estudos pelo nível da formação básica ofertada.

Em relação às tendências pedagógicas, adotadas pela Instituição, identificamos que há um trânsito entre as tendências tradicional e histórico-crítica, uma vez que os professores, pelas suas falas, demonstraram não ter necessidade de se reconhecerem “seguidores” de uma ou outra perspectiva teórica.

Na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes, observamos que: a ementa que era desdobrada pelos professores, que nos seus planejamentos tentavam ser coerentes em relação à teoria articulada com a prática, mas, que por culpa de algumas dificuldades encontradas (como as limitações destacadas acima), terminavam por ter que fazer alguns ajustes no planejamento inicial. Isso poderá vir a incorrer numa série de problemas, dentre os quais citamos: não atendimento à missão institucional; descaracterização dos programas curriculares; comprometimento da sistematização didático-pedagógica e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem.

Na práxis, os docentes buscavam uma educação transformadora, mas acreditavam que esse objetivo poderia não ser alcançado, ou seja, existiam as tentativas e esperanças de que as iniciativas e influências surtiram algum efeito, todavia, como a realidade se apresentava, observando-se a forma como o processo de ensino-aprendizagem era desenvolvido, percebemos a predominância do modelo conservador.

Em relação ao nível de satisfação com o trabalho realizado na Instituição, os educadores, de uma forma geral, mostraram-se parcialmente satisfeitos. As insatisfações foram relacionadas às questões políticas e de gestão, mas também pesava a possibilidade de acreditarem que poderiam não conseguir formar o homem pleno, a pessoa integral, o cidadão emancipado que, independentemente do caminho que ele resolva ou que precise trilhar, venha a ter consciência das questões sociais, políticas e econômicas e que seja capaz de lutar contra as injustiças relacionadas a essas esferas. Entre os estudantes pesaram as questões políticas e de gestão, mas também foram preponderantes os problemas de infraestrutura.

Fazer educação transformadora é um desafio cotidiano, como já apontaram Freire e Shor. É ter esperança, querer fazer a diferença e estar disposto a enfrentar os vários desafios que a escola apresenta, como aparelho ideológico do Estado, que geralmente mostra-se a serviço do sistema econômico vigente, neste caso, a serviço do capital. Como o sistema capitalista se fundamenta no acúmulo de capital econômico e não necessariamente no desenvolvimento social, a escola mostra-se como uma arena política, na qual diversas relações de poder estão em jogo. No entanto, há que se enfrentar este desafio, com consciência crítica e criatividade. Afinal, como já dizia Foucault (2001, p. 89): “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Sendo assim, o poder de resistir e transformar também é possível no espaço escolar.

Em geral, percebemos que, nesta arena, manter a ordem, a disciplina e premiar os melhores desempenhos, torna-se mais importante do que incluir as pessoas, valorizar as competências individuais, saber ouvir e dialogar. Nessa perspectiva, os melhores desempenhos poderão vir a seguir a carreira intelectual ou de dirigentes nas indústrias, mas, os que saírem com uma formação ineficiente não servirão para o mercado e nem para a ciência e poderão vir a ocupar espaços do trabalho informal. Afinal, nessa forma de organização política e econômica, baseada no capital, há lugar para todos. O problema é que esses lugares são extremamente desiguais.

Então, não reproduzir essa estrutura excludente, mas formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, é armar as pessoas com o mínimo necessário para a luta da

transformação e da resistência; para que elas saibam reconhecer as diferenças e desafios que estão postos e tenham consciência de que as oportunidades não são as mesmas para todos. Que os espaços a serem ocupados não se definem apenas por questões de mérito ou esforços individuais, mas compreendem outros condicionantes mais complexos.

Assim, resta agradecer àqueles que, em suas práticas, ainda têm esperança na educação transformadora, fazem reflexões sobre sua práxis, reúnem e somam forças para enfrentar as dificuldades, manifestam-se dizendo não e resistindo à reprodução. Esperamos desses professores que possam ficar cada dia mais fortes e que as reflexões aqui realizadas, de alguma forma, ajudem-nos a revelar as injustiças sociais, reproduzidas pelo modelo de educação conservadora e, finalmente, possam contribuir para o desmascaramento da realidade e suas ilusões de igualdade de oportunidade.

Entende-se que estas não são considerações finais, mas sim considerações iniciais de reflexões primeiras, pois para compreender as “estruturas estruturantes” das realidades aqui apresentadas, há demanda de maiores estudos a fim de responder outras questões, tais como:

- Quais e como são estabelecidas as relações sociais e políticas na Instituição;
- Como são estruturadas as relações de força e as relações simbólicas dentro do Instituto?
- Qual é a multidimensionalidade da contradição, da solidariedade e da conflitividade que se apresentam no *Campus* Porto Velho Calama?
- Quais as possibilidades e os limites das funções social, política, pedagógica e educacional da Instituição?

Estas são questões que surgiram a partir do desenvolvimento deste trabalho e esperamos que possam ser abordadas ainda em futuras pesquisas que esta investigadora almeja continuar realizando.

## 6. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. et al. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação). In: ADORNO, Theodor W. et al. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ÁLVARES-AFONSO, Frederico Monteiro. **Rondônia: ocupação, crescimento e organização**. Ceará: Realce, 2008.
- AMARAL, Marta Araújo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. **Rev Esc Enferm USP**, 40(4): 469-76, 2006.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. Primeira publicação na **Partisan Review** em 1957. Disponível em: <<http://redeantiga.unifreire.org/pedagogia-noturno/arquivos/hannaarendrt-a-crise-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 06/10/2013.
- ARIAS, José O. Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/360>>. Acesso em: 08/03/2014.
- BATISTA, Israel Xavier. **Desenvolvimento sustentável em Rondônia: Políticas públicas, desmatamento e evolução socioeconômica**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: [s.n.], 2001.
- BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II, UFRGS-PEAD, 2009. Disponível em: <[http://livrosdamara.pbworks.com/f/oquee\\_construtivismo.pdf](http://livrosdamara.pbworks.com/f/oquee_construtivismo.pdf)>. Acesso em: 06/04/2013.
- BINSZTOK, Jacob et al. Projetos integrados de colonização: paradigma da contra-reforma agrária promovido pelo Regime Militar nos anos 70 na Amazônia. Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/CC/Projetos%20Integrados%20de%20Coloniza%E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 16/12/2012.
- BOURDIEU, Pierre. A herança familiar desigual e suas implicações escolares. In: NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M. (orgs.). **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Série Manuais nº 77. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Saúde do adolescente**: competências e habilidades. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2008a.

BRASIL. Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 26/01/2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2010.

BRASIL. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação, MEC, s.d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 26/01/2013.

CAETANO, Luciana Maria. Relação Escola Família: uma proposta de parceria. In: **Multifaces da Educação**. São João da Boa Vista. Anais do 4º Congresso Regional de Educação: Multifaces da Educação, 2003. Disponível em: <[http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/\\_Arquivos/Jul\\_Dez\\_03/PDF/Luciana.pdf](http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf)>. Acesso em: 25/01/2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 2. ed. Tradução por Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CATTANI, Antonio D.; KIELING, Francisco dos S. A escolarização das classes abastadas. In: **Rev. Sociologias**, nº 18 – Dez. Porto Alegre, 2007. (170-187).

CAVALCANTE, Washington Heleno. Os Indígenas Ariquemes e o SPI: o trágico fim do “Povo do Rio”. Quarta-feira, 8 de julho de 2009. Disponível em: <<http://historiadeariquemes.blogspot.com.br/2009/07/os-indigenas-ariquemes-e-o-spi-o.html>>. Acesso em: 23/06/2012.

COSTA MARQUES. **Diagnóstico local do município de Costa Marques-RO**. Prefeitura Municipal de Costa Marques, Secretaria Municipal de Saúde. Costa Marques-RO, 2008.

DUARTE, Luiza Franco. A escola como arena da luta de classes: possibilidades pedagógicas de emancipação humana. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**: Marxismo, educação e emancipação humana, 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011. UFSC, Florianópolis (SC), 2011.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Proposições**, Campinas, vol. 21, 75-87, jan/abr. 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

EMEDIATO, Carlos A. Educação e transformação social. **Análise social**, vol. XIV (54), 207-217, 1978.

FIEP. Fédération Internationale d’ Education Physique. **Manifesto Mundial da Educação Física**. Foz do Iguaçu (PR): FIEP 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 26/01/2013.

GÁSPARI, Jossett Campagna de; SCHWARTZ, Gisele Maria. Adolescência, Esporte e Qualidade de Vida. **Motriz**, Vol. 7, n.2, pp. 107-113, Jul-Dez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

GIROUX, Henry A. teorías de la reproducción y la resistencia em la nueva sociología de la educación: um análisis crítico. **Cuadernos Políticos**, nº. 44, México, D. F., editorial Era, 36-65, Julio-diciembre, 1985.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUBERT, Daniela; MADUREIRA, Valéria Silvana Faganello. Iniciação sexual de homens adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(4):1119-1128, 2009.

GUIMARÃES, Mesquita; SOBRAL, Francisco Cruz; MENEZES, Isabel. 2007. Adolescência na escola: O desafio do desenvolvimento integral: um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola kentenichiana. **Interações**, no. 5, pp. 82-109, 2007. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 09/05/2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais: Uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010**. Estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica número 28. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf)>. Acesso em 29/12/2012.

IBGE. Censo 2010 Rondônia. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_rondonia.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rondonia.pdf)>. Acesso em: 23/06/2012.

IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Química Integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama, 2011.

IFRO. **Projeto Pedagógico: Curso Informática Integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho, 2010.

IFRO. Reitoria: *Campus* Porto Velho Calama. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/menu-institucional/conheca-os-campi/campus-porto-velho/>>. Acesso em: 30/12/2012.

IPEA. Comunicados do Ipea nº 129. Governo Federal, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 10 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.cosemsce.org.br/arquivos/e1745fb869977bc8b7ffe28e63fb522e5901.pdf>>. Acesso em: 19/03/2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABURÚ, Carlos Eduardo; CARVALHO, Marcelo de; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Controvérsias construtivistas. **Cad.Cat.Ens.Fís.**, v. 18, n. 2: p. 152-181, ago. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MATIAS, Francisco. Conhecendo a fisiografia de Rondônia. Notícias - 09/01/2004. Disponível em: <<http://www.rondonoticias.com.br/?noticia,10892,conhecendo-a-fisiografia-de-rondonia-por-francisco-matias>>. Acesso em: 23/06/2012.

MATIAS, Francisco Onofre. **Ocupação, políticas públicas e gestão ambiental em unidades de conservação do Estado de Rondônia: o estudo de caso do Parque estadual de Guajará Mirim**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: [s.n.], 2002.

MEDEIROS, Edilson Lucas de. **A história da evolução sócio-política de Rondônia**. Porto Velho (RO): Rondoforms, 2004.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº, 19, 103-129, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, John Stuart. Liberdade e representação (Textos). In **Os clássicos da política**. 10. ed., vol. 2, pp. 189-223, 2004.

MINAS GERAIS. **Atenção à saúde do adolescente**. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Belo Horizonte: SAS/MG, 2006.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília (UCB), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília (DF), Mar 2003.

NARVAEZ, Rubén Osvaldo. Salud integral Del adolescente su abordaje interdisciplinario. Adolescencia Latinoamericana, 1414-7130, 1997.

NASCIMENTO, Elimar. **Movimentos sociais e educação popular**. In: Cadernos da ABESS. São Paulo, n. 2, 1988.

NEIVA, Kathia Maria Costa; ABREU, Mônica Martins de; RIBAS, Tatiana Pereira. Adolescência: facilitando a aceitação do novo esquema corporal e das novas formas de pensamento. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, Vol. 5, nº.2, pp. 56-64, 2004.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática geral dinâmica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NUNES, Eliane Lima Guerra; ANDRADE, Arthur Guerra de. Adolescentes em situação de rua: prostituição, drogas e HIV/AIDS em Santo André, Brasil. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 45-54, 2009.

- PLANK, David N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- OLIVEIRA, Leidiane Pereira. **Uma relação tão delicada**: A Participação da Família no Processo de Aprendizagem de Crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e Classes de Alfabetização. Monografia [Graduação], Universidade da Amazônia, Centro de Ciências Humanas e Educação. Pará, 2001.
- OPAS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Doenças crônicas degenerativas e obesidade**: estratégia mundial sobre alimentação, atividade física e saúde. Brasília: OPAS; 2003.
- OSCAR, Jara. **Concepção Dialética da Educação Popular**. São Paulo: Cepis, 1985, Mimeo. (Texto de apoio, 2).
- PMPV - Prefeitura Municipal de Porto Velho. Principal. Outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.portovelho.ro.gov.br>>. Acesso em: 29/12/2012.
- ROCHA, Cláudia de Souza; MACÊDO, Cláudia Regina. **Relação família & escola**. Monografia [Graduação], Universidade da Amazônia. Pará, 2002.
- RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <[www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/246/253](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/246/253)>. Acesso em: 26/01/2013.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.** vol.20, n.69, pp.165 -176, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a08v2069.pdf>>. Acesso em: 24/01/2012.
- ROSENDO, Ana Paula. **Notas sobre o Iluminismo na Escola**. Coleção: Artigos LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.
- SAES, Decio. Classe média e escola capitalista. In: **Rev. Crítica marxista** nº 21. Rio de Janeiro: Revan, 2005. (97-112).
- SANCHEZ, Liliane. Refletindo sobre o projeto de formação dos IFETs: entre os limites do instituído e as possibilidades instituintes. In: OTRANTO, Celia Regina; FAZOLO, Eliane; Gouvêa, Fernando (org.). **Muito além do jardim**: educação e formação nos mundos rurais. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.
- SARTI, Ingrid. **A crítica à ideologia da educação capitalista**: seus enfoques, seus impasses. In: ZICCARD, Alicia; SARTI, Ingrid. Educação, ideologia e estrutura ocupacional. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1979, Mimeo.
- \_\_\_\_\_. A arquitetura política e os desafios da institucionalidade na integração Sul-americana. In: CERQUEIRA FILHO, Gisálio (org.). **Sulamérica – comunidade imaginada – emancipação e integração**. Niterói: EDUFF, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5), Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SERRA, Nara Eliana Miller. **O caminho para o desenvolvimento sustentável em populações tradicionais ribeirinhas**. Dissertação (mestrado), Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO: [s.n.], 2005.

SILVA, Fábio Regateiro, et al. **Illuminismo: A Revolução Intelectual**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará MEC – SEMTEC, Belém – Pará, 2001.

SILVA, Lenildes Ribeiro da. Educação e emancipação: as contradições inerentes ao mundo contemporâneo. **Linhas**. Vol. 7, Nº 2 (2006). Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1333/1142>>. Acesso em: 08/01/2013.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e luta de classe**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Jessé (org.). **A ralé brasileira – quem é e como vive**. Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

SOUZA, João Francisco. **A Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

SOUZA, Osmar Martins; MELO, José Joaquim Pereira. Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, educação e emancipação humana**, 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011. UFSC, Florianópolis (SC), 2011.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL NO ESTADO DE RONDÔNIA (Polícia Federal). **Prestação de contas ordinária anual: Relatório de gestão do exercício de 2011**. Porto Velho (RO), 2012.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

TOCQUEVILLE. Sobre a liberdade e a igualdade (Textos). In **Os clássicos da política**. 10. ed., vol. 2, pp. 149-161, 2004.

Tribunal de Contas do Estado de Rondônia. TCE publica resolução redistribuindo municípios por polos regionais. terça-feira, 3 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.tce.ro.gov.br/noticia.aspx?id=4892>>. Acesso em: 23/06/2012.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, nº. 83, p. 553-573, agosto, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZUIN, Aparecida L. A. Porto Velho – RO: entre discursos, fluxos e tensões na Amazônia. II Seminário Internacional de Pesquisa: Consumo - Afetividade e Vínculos - A cidade, o lugar, o produto (II SIEP Consumo). 2012. Disponível em: <<http://siepconsumo.com.br/pdf/Sess%C3%A3o%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20III/Porto%20Velho%20-%20RO%20entre%20discursos,%20fluxos%20e%20tens%C3%B5es%20na%20Amaz%C3%B4nia.pdf>>. Acesso em: 29/12/2012.

# **ANEXOS**

**ANEXO I: OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA COLETAR OS  
DADOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Memorando nº 01/2013

Porto Velho - RO, 08 de fevereiro de 2013.

Magnífico Reitor,

Sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e solicito autorização para realizar a coleta de dados para a elaboração da minha dissertação intitulada: “EDUCAÇÃO NO IFRO: FUNÇÃO DE REPRODUÇÃO OU DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?”.

Considerando que este projeto pode ser de relevância para a educação, pela importância e relação dos aspectos que se propõe a investigar, solicito de Vossa Senhoria a permissão para proceder, junto aos professores que lecionam no ensino técnico integrado ao médio e aos alunos que estarão (no ano de 2013) no 3º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio do *Campus* Porto Velho Calama, a coleta das informações necessárias para atender aos objetivos da pesquisa que se propõe a investigar as perspectivas teóricas e práticas que norteiam as diretrizes e políticas educacionais no âmbito do IFRO e em que medida elas determinam o caráter de reprodução ou de transformação social. O desenvolvimento da pesquisa tem como base os seguintes objetivos específicos que são: a) analisar a função da educação no IFRO na visão dos educadores, demonstrando o ideal de homem que esse Instituto acredita estar formando; b) averiguar a relação entre o que se planeja e o que se executa visando demonstrar se há uma perspectiva conservadora ou transformadora; c) verificar o perfil socioeconômico dos estudantes do IFRO, observando se há uma heterogeneidade; d) descrever o nível de satisfação dos educadores com o resultado de seu trabalho na reprodução ou na transformação da sociedade.

Certa de contar com vosso apoio, agradeço antecipadamente.

---

*Iranira Geminiano de Melo*  
*Pesquisadora*

Ao Magnífico Reitor  
Raimundo Vicente Jimenez  
Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Nesta.

## ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa: “EDUCAÇÃO NO IFRO: FUNÇÃO DE REPRODUÇÃO OU DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?”, que tem por objetivo geral investigar as perspectivas teóricas e práticas que norteiam as diretrizes e políticas educacionais no âmbito do IFRO, com destaque para a Educação no Ensino Agrícola, e em que medida elas determinam o caráter de reprodução ou de transformação social. E será realizada pela mestrandia Iranira Geminiano de Melo.

Outrossim, declaro que a pesquisadora acima me forneceu todas as instruções relacionadas ao projeto de pesquisa, incluindo:

- 1- Explicação sobre a natureza e propósito do mesmo;
- 2- Explicações sobre os procedimentos de coleta de dados, esclarecendo que a minha contribuição consistirá na participação em um grupo que discutirá sobre educação, em um ou mais encontros;
- 3- Todos os dados referentes a minha pessoa não serão usados para nenhum outro propósito além destes que através do presente documento estou concordando, sem a minha autorização prévia e por escrito;
- 4- Nenhuma das Instituições envolvidas direta ou indiretamente na pesquisa serão responsabilizadas por acidentes ou perdas ocorridas nos locais onde a mesma se desenrola; bem como não haverá qualquer compensação financeira pela minha participação na pesquisa;
- 5- Reservo-me o direito a desistência da minha participação na pesquisa, a qualquer momento sem nenhuma repercussão negativa.

Concordando com todos os itens acima, lido o presente documento e subscrevo-me.

Porto Velho – RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

### **Para os(as) menores de idade:**

Nome do seu responsável legal: \_\_\_\_\_

Assinatura do seu responsável legal: \_\_\_\_\_

Porto Velho – RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Pesquisadora: Iranira Geminiano de Melo (iranria.melo@ifro.edu.br), cel: (69) 9202-9098.

## **ANEXO III: ROTEIRO DE GRUPO FOCAL**

### **ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES**

#### **PERGUNTAS NORTEADORAS:**

1. Conceito e significado de educação.
2. Em sua opinião qual o papel social, educacional, pedagógico e político do IFRO?
3. Você conhece e/ou participou da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos em que você atua?
4. Você poderia falar sobre qual linha teórica da educação você se identifica?
5. Qual a relação do seu planejamento com as diretrizes (ementas) do projeto pedagógico dos cursos?
6. Qual a relação entre teoria e prática contidas no seu planejamento?
7. Qual a relação entre discurso e prática na sua atuação profissional?
8. Como você situa a sua atuação profissional no contexto das diretrizes do projeto pedagógico as ementas e o seu planejamento?
9. Qual é, em sua opinião, o ideal de homem que esse Instituto pretende formar?
10. Você considera que há relação entre o que se planeja e o que se executa na teoria e prática pedagógica?
11. Em sua opinião, o IFRO educa numa perspectiva conservadora ou transformadora?
12. Qual é o nível de satisfação com o resultado de seu trabalho na Instituição?
13. Você acredita que contribui para a reprodução e a manutenção da sociedade ou para a sua transformação? Por quê?

## ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

### PERGUNTAS NORTEADORAS:

1. O que motivou você à estudar no IFRO?
2. Qual é, em sua opinião, o papel da educação no IFRO?
3. Como você percebe o IFRO como instituição?
3. No processo ensino aprendizagem, como você avalia a relação professor-aluno em sala de aula?
4. O que você considera como pontos mais relevantes do IFRO *Campus* Porto Velho Calama?
5. O que você considera como pontos menos relevantes do IFRO *Campus* Porto Velho Calama?
6. O que você gostaria que tivesse a mais no IFRO *Campus* Porto Velho Calama, que pudesse contribuir melhor para sua formação?
7. Uma vez concluído o ensino técnico integrado ao médio você pretende estudar no IFRO ou buscar outro curso em outras instituições?
8. Se você pretende fazer um curso superior, qual seria o curso?
9. Qual é o ideal de homem que o *Campus* Porto Velho Calama pretende formar?
10. Você tem conhecimento dos planos de ensino dos professores e considera que há relação entre o planejado e o executado na teoria e prática pedagógica dos professores?
11. Em sua opinião, o *Campus* Porto Velho Calama educa numa perspectiva conservadora ou transformadora?
12. Qual é o seu grau de satisfação com o resultado da educação que você recebe na Instituição?
13. Você acredita que a educação recebida pelo IFRO contribui para que você possa transformar a sociedade? Por quê?

## ANEXO IV: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

<b>1. DADOS PESSOAIS</b>
Nome: _____
Idade: _____ anos
Estado Civil: [1] solteiro; [2] casado; [3] viúvo; [4] divorciado; [5] separado; [6] outros
Escolaridade: [1] Graduação; [2] Pós-graduação Latu sensu. [3] Pós-graduação stricto sensu (mestrado); [4] Pós-graduação stricto sensu (doutorado); [5] Pós-graduação stricto sensu (pós-doutorado);
Tempo de docência: Há quanto tempo trabalha como professor? [ ] anos [ ] meses
Tempo de instituição: Há quanto tempo trabalha nesta instituição? [ ] anos [ ] meses
<b>2. Qual é, em sua opinião, a função da educação no IFRO?</b>
<b>3. Qual é, em sua opinião, o ideal de homem que esse Instituto pretende formar?</b>
<b>4. Você considera que há relação entre o que se planeja e o que se executa na teoria e prática pedagógica?</b>
<b>5. Em sua opinião, o IFRO educa numa perspectiva conservadora ou transformadora?</b>
<b>6. Qual é o nível de satisfação com o resultado de seu trabalho na Instituição?</b>
<b>7. Você acredita que contribui para a reprodução e a manutenção da sociedade ou para a sua transformação? Por quê?</b>

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS ESTUDANTES

<b>1. DADOS PESSOAIS</b>
Nome: _____
Idade: _____ anos
Estado Civil: [1] solteiro; [2] casado; [3] viúvo; [4] divorciado; [5] separado; [6] outros,
Curso: _____ Ano: _____
<b>Onde estudou o ensino fundamental?</b> [ ] Escola pública municipal urbana; [ ] Escola pública municipal rural; [ ] Escola pública estadual urbana; [ ] Escola pública estadual rural.
<b>Já repetiu o ano de estudo?</b> [ ] não, nunca reprovei; [ ] sim, nas séries iniciais; [ ] sim, de 5ª a 8ª série; [ ] sim, aqui no <i>Campus</i> Porto Velho Calama.
<b>Há quanto tempo estuda nessa instituição?</b> [ ] menos de um ano; [ ] um ano; [ ] dois anos; [ ] três anos; [ ] quatro anos; [ ] mais de 4 anos.
<b>2. Qual é, em sua opinião, a função da educação no IFRO?</b>
<b>3. Qual é, em sua opinião, o ideal de homem que esse Instituto pretende formar?</b>
<b>4. Você considera que há relação entre o que se planeja e o que se executa na teoria e prática pedagógica dos professores?</b>
<b>5. Em sua opinião, o IFRO educa numa perspectiva conservadora ou transformadora?</b>
<b>6. Qual é o seu nível de satisfação com o resultado da educação que recebeu da Instituição?</b>
<b>7. Você acredita que a educação recebida pelos IFRO contribui para que você possa transformar a sociedade? Por quê?</b>

# APÊNDICE

## APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA**

### QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO

#### Informações Pessoais:

<b>Nome Completo:</b>	
<b>Telefone:</b>	(    )
<b>E-mail</b>	
<b>Nome do Curso</b>	
<b>Campus</b>	

Preencha a tabela abaixo de acordo com a numeração equivalente as respostas do questionário socioeconômico:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27

**01 - Qual o seu estado Civil:** 1 = Casado; 2 = Solteiro; 3 = Outros

**02 – A sua residência se localização na zona:**

1. Norte	2. Sul
3. Leste	4. Oeste

**03- Qual é o seu sexo?** 1= feminino; 2= masculino

**04 - Qual a renda total da sua família? Atenção: Considere todos os salários líquidos dos membros de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua a sua renda líquida, caso você trabalhe.**

1 = Menos de um salário mínimo	2 = De 1 até 2 salários mínimos
3 = Mais de 2 até 3 salários mínimos	4 = Mais de 3 até 5 salários mínimos
5 = Mais de 5 até 10 salários mínimos	6 = Mais de 10 até 20 salários mínimos

**05 - Quantas pessoas moram em sua casa, dependendo da renda familiar?**

1 = Moro sozinho	2 = Duas pessoas
3 = Três pessoas	4 = Quatro a seis pessoas
5 = Sete ou mais pessoas	

**06 - Qual a sua situação quanto à moradia?**

1 = Mora em casa própria dos pais quitada ou financiada	2 = Mora em casa alugada por seus pais
3 = Mora em casa própria, quitada ou financiada	4 = Mora em casa alugada por você
5 = Mora em república, casa de estudante, pensão ou pensionato	6 = Mora em casa de parentes ou amigos
7 = Mora em casa situada em área de invasão.	

**07 - Qual a principal ocupação de seu pai ou responsável? Atenção: Se seu pai ou responsável for falecido, indicar a ocupação que exerceu a maior parte de sua vida.**

1 = Funcionário público da administração Federal, Estadual ou municipal	2 = Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços.
3 = Sócio ou proprietário de empresa co-prestadora de	4 = Trabalha remunerado por conta própria, com auxílio de

serviços.	parentes e/ou de familiares.
5 = Artista (pintor, escultor, músico, cantos, etc).	6 = Trabalha em entidade ou instituição não-governamental de cunho filantrópico assistencial, religiosa ou de lazer.
7 = Parlamentar ou cargo eleitoral	8 = Atleta profissional
9 = Trabalha em casa ou não te atividade remunerada.	10 = Aposentado
11 = Outros.	

**08 - Qual a ocupação principal de sua mãe? Atenção: Se sua mãe for falecida, indicar a ocupação que exerceu a maior parte de sua vida.**

1 = Funcionário público da administração Federal, Estadual ou municipal	2 = Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços.
3 = Sócio ou proprietário de empresa co-prestadora de serviços.	4 = Trabalha remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e/ou de familiares.
5 = Artista (pintor, escultor, músico, cantos, etc).	6 = Trabalha em entidade ou instituição não-governamental de cunho filantrópico assistencial, religiosa ou de lazer.
7 = Parlamentar ou cargo eleitoral	8 = Atleta profissional
9 = Trabalha em casa ou não te atividade remunerada.	10 = Aposentado
11 = Outros.	

**09 - Qual a sua principal ocupação?**

1 = Funcionário público da administração Federal, Estadual ou municipal	2 = Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços.
3 = Sócio ou proprietário de empresa co-prestadora de serviços.	4 = Trabalha remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e/ou de familiares.
5 = Artista (pintor, escultor, músico, cantos, etc).	6 = Trabalha em entidade ou instituição não-governamental de cunho filantrópico assistencial, religiosa ou de lazer.
7 = estudante	8 = Atleta profissional
9 = Trabalha em casa ou não te atividade remunerada.	10 = Aposentado
11 = Outros.	

**10 - O que você espera, em primeiro lugar, de um curso profissionalizante?**

1 = Aquisição de cultura geral e ampla.	2 = Formação profissional, voltada para o trabalho.
3 = Formação teórica, voltada para a pesquisa	4 = Formação acadêmica para melhorar a atividade prática que estou desempenhando.
5 = Apenas o diploma de curso universitário.	6 = Aquisição de conhecimentos que me permitam compreender melhor o mundo em que vivemos.
7 = Aquisição de conhecimento que permitam melhorar meu nível de instrução.	8 = Outros

**11 - Quantas horas, em média, você trabalha por dia?**

1 = Não trabalha.	2 = Menos de quatro horas por dia.
3 = Quatro horas por dia.	4 = Cinco horas por dia.
5 = Seis horas por dia.	6 = Oito horas por dia.
7 = Mais de oito horas por dia.	

**12 - Você utiliza microcomputador?**

1 = Sim, diariamente.	2 = Sim, eventualmente.
3 = Não.	

**13 - Qual o meio de transporte que você mais utiliza?**

1 = Bicicleta	2 = Ônibus
3 = Moto.	4 = Carro.
5 = Barco ou canoa.	6 = Outros.

**14 - Além dos estudos, com quais atividades você mais ocupa seu tempo?**

1 = Leitura	2 = Teatro/Dança	3 = Cinema/Vídeo
4 = Esportes	5 = Religião	6 = Música
7 = Artesanato, pintura, etc.	8 = Jogos eletrônicos.	9 = Outros

**15 - Qual o meio de informação você mais utiliza?**

1 = Jornal.	2 = Televisão	3 = Rádio
4 = Revista.	5 = Conversas com outras pessoas	6 = Internet.
7 = Outros.		

**16 - Qual o nível de instrução do seu pai?**

1 = Ensino Fundamental (Primário e Ginásio)	2 = Ensino Médio (Colegial)
3 = Universitário	4 = Não Frequentou a escola.

**17 - Qual o nível de instrução da sua mãe?**

1 = Ensino Fundamental (Primário e Ginásio)	2 = Ensino Médio (Colegial)
3 = Universitário	4 = Não Frequentou a escola.

**18 - Em que tipo de estabelecimento de ensino você concluiu ou esta concluindo o Ensino Fundamental (1º grau)?**

1 = Todo em escola pública	2 = Maior parte em escola particular
3 = Todo em escola Particular	4 = Maior parte em escola pública.

**19 - Em que tipo de estabelecimento de ensino você concluiu o Ensino Médio (2º grau)?**

1 = Todo em escola pública	
3 = Todo em escola Particular	4 = Maior parte em escola pública.
5 = Maior parte em escola particular.	

**20. Qual a sua Religião?**

1. Católica	2. Evangélica
3. Espírita	4. Outras

**21. Indique a Faixa Etária em que você se encontra:**

1. Menor de 14 anos	2. De 14 a 16 anos
3. De 17 a 19 anos	4. De 20 a 22 anos
5. Acima de 22 anos	

**22. Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio ou equivalente?**

1 = Há menos de 1 ano	2 = Entre 1 e 2 anos Incompletos	3 = Entre 2 e 3 anos.	4 = Há mais de 5 anos.
-----------------------	----------------------------------	-----------------------	------------------------

**23. Há quanto tempo você concluiu o Ensino Fundamental?**

1 = Há menos de 1 ano	2 = Entre 1 e 2 anos Incompletos	3 = Entre 2 e 3 anos.	4 = Há mais de 5 anos.
-----------------------	----------------------------------	-----------------------	------------------------

**24 - Onde você residiu, nos 2 últimos anos?**

1 = Porto velho	2 = Rolim de Moura
3 = Cacoal	4 = Ji-Paraná
5 = Guajará-Mirim	6 = Vilhena
7 = Outro município do interior de Rondônia	8 = Em outro estado
9 = Em outro País	

**25. Quais os meios que você utilizou para se preparar para o Processo Seletivo do IFRO?**

1. Professor Particular	3. Grupo de Estudo
2. Estudo Individual	4. Somente na Escola

**26 - Qual o motivo predominante na escolha da carreira para a qual você está se inscrevendo?**

1 = Mercado de trabalho.	2 = Prestígio social da profissão.
3 = Adequação às aptidões profissionais.	4 = Adequação às aptidões pessoais.
5 = Já estar atuando em área afim.	6 = Outros

**27. Qual o principal motivo que o levou a pleitear o ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia?**

1. Decisão pessoal
2. Fazer ao mesmo tempo um curso Técnico
3. Ensino Gratuito
4. Influência de Familiares ou Colegas
5. Credibilidade da Instituição

**28. Como você obteve informações sobre o IFRO?**

1. Familiares / amigos que estudaram no IFRO
2. Orientação Educacional da escola onde estuda
3. Informativo sobre o IFRO
4. Por interesse próprio
5. Através dos meios de comunicação
6. Procurou diretamente o IFRO