

DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

ANDRÉ LUÍS GONÇALVES PEREIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

MAICON FONTANIVE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil

VICENTE DE PAULO BORGES VIRGOLINO DA SILVA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: O presente artigo traz a discussão e as atualizações dos desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, em especial, os *campi*, que se caracterizam com a identificação de atender às demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica narrativa, e teve como objetivo traçar uma linha histórica da Educação Profissional no Brasil e tratar dos princípios e ideários que suportam as proposições políticas e pedagógicas ligadas principalmente ao campo, enfatizando os desafios, limites e possibilidades da Rede Federal. A partir desta, visamos a destacar a necessidade da aproximação entre a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento como forma de viabilizar sua missão institucional. O percurso de atualização da Rede Federal passa, necessariamente, pelo reconhecimento intransigente do direito e conquistas históricas da classe trabalhadora do campo, rompendo com os pressupostos do então *Ensino Agrícola ou Rural*.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais. Educação do Campo. Pedagogia do Movimento. Ensino Agrícola.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Desde a sua concepção, na Revolução Industrial, a Educação Profissional assume um papel de difusão de técnicas, preparando trabalhadores que até então reproduziam autonomamente produtos artesanais em prol de manufaturas industriais sob a égide da eficiência e da escala produtiva, considerando custos, rapidez e esforço humano (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Dessa forma, disseminaram-se as escolas de artes e ofícios, mesmo no período colonial do Brasil, para elementos de classes sociais mais baixas (FONSECA, 1961), em detrimento da educação propedêutica e acadêmica da elite burguesa. Apenas no século XIX, com a chegada da família real, de artistas e aprendizes portugueses, foi instalado o “Colégio das Fábricas”, que, após quatro décadas, se irradiou nas províncias como “Casas de Educandos Artífices” para crianças pobres e órfãs (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016). O aspecto assistencialista e beneficente na formação da classe trabalhadora se estendeu também nos Liceus de Artes e Ofícios, iniciando-se de fato a Educação Profissional e Tecnológica com o Decreto n.º 7.566 de 1909, sancionado pelo então Presidente Nilo

Peçanha (BRASIL, 1909), como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho para os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas (KUENZER, 2007 apud VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 5). Esta política também foi aplicada nos patronatos, escolas agrícolas e nas escolas de magistério de economia rural doméstica. Estas instituições federais de ensino foram responsáveis pelo fortalecimento do agronegócio brasileiro e do desenvolvimento de uma visão do rural como algo atrasado, que deveria ser mudado. Com a adoção de técnicas do capital, estes educandários deram origem à maior parte dos campi agrícolas dos Institutos Federais.

A intenção de formar para o mercado de trabalho se refletiu desde a Reforma Capanema, em 1942, pelo Decreto-Lei n.º 4.422, à margem da formação científica e clássica. O ensino secundário se constituía na formação para cursos normal, técnico e agrotécnico, parte deles absorvido pelo Sistema S4. Sua superação se deu pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024/61, que reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular, estabelecendo a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos (KUENZER, 2007, p. 29).

O chamado milagre brasileiro possibilitou a formação técnica e profissionalizante, garantindo a inserção no mercado de trabalho, numa perspectiva de industrialização subalterna e intensificação da internacionalização do capital (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 7).

Desde a LDB n.º 9.394/96, a educação profissional se apresentou sobre diferentes tipologias e expressões, com objetivos de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio. Tal movimento se constituiu em um novo pensar na formação omnilateral, considerando as dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, pensando a realidade concreta dos sujeitos e seus arranjos produtivos locais.

Esse movimento culmina na Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo essas instituições a natureza jurídica de autarquia e sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O art. 6º dessa Lei trata das finalidades e características dos Institutos Federais, onde podemos focar: na formação nos mais diferentes níveis e modalidades, atendendo aos diversos setores da economia – adaptando soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e às peculiaridades regionais; na integração e na verticalização da formação continuada; no fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal – estimulando a investigação empírica com atualização pedagógica dos docentes e programas de extensão e de divulgação Científica e Tecnológica e, por fim, estimulando a pesquisa aplicada à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo a produção e a transferência de tecnologias sociais, principalmente as voltadas à preservação do meio ambiente (idem).

Após a criação de “661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019, n. p.), na expansão da Rede Federal, a Lei n.º 11.195 excluiu entraves e anunciou a criação de 64 unidades de ensino, privilegiando as instituições em periferias de grandes centros urbanos, além de municípios interioranos, sempre articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho (PEREIRA, 2009 *apud* SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 6).

Não obstante a expansão da Rede Federal e seu caráter transformador ou mesmo revolucionário de política pública, autores como Luiz Edmundo Vargas de Aguiar e Eliezer Moreira Pacheco, citados por Souza e Medeiros Neta (2021), que participaram efetivamente da criação e expansão dessa Rede, reconhecem ainda limites a superar.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS

Apoiados em Gattermann e Possa (2018), apontamos um dos principais desafios nessa fase de expansão da Rede: o ideário neoliberal em disputa nos governos de esquerda, que está inserido em um movimento Tático como imperativo de governabilidade, num contexto neoliberal globalizado, que buscou inserir jovens, de forma massificada, em uma política como constituição e prevenção de risco e no combate à desigualdade social.

Sem intencionalmente superar as polêmicas e contradições, é inegável que essa política pública alcançou, de forma eficiente, um grande contingente de jovens de baixo poder aquisitivo, com o uso de políticas de cotas, a princípio com a proposição de uma educação libertária e omnilateral, voltada para a autonomia dos sujeitos inseridos em seus arranjos produtivos locais, buscando transformar a realidade local e social na qual eles pertencem.

Souza e Medeiros Neta (2021, p. 8-9) apontam como limites e desafios do cumprimento dos objetivos da Rede Federal a contemporaneidade do trabalho, a pluralidade da necessidade de ofertas em detrimento da representação histórica e tradicional das instituições de educação profissional e tecnológica, o desafio da oferta de formação vertical e os cortes orçamentários impostos pelos últimos governos brasileiros.

Todos esses desafios passam pela formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Ainda mais quando considerado que as áreas de formação técnica, em geral, têm formações básicas em bacharelados e em estudos da arte das diversas ciências puras acadêmicas, sem complementações de licenciatura. Acrescentam-se aqui os limites do tecnicismo e do conteudismo, sem integrações a um contexto social, o que contribui com a descaracterização da educação integral e, em especial, o ensino médio integrado.

O ensino médio integrado como carro-chefe da Rede Federal ainda é prejudicado pelo caráter burguês e neoliberal da formação continuada tecnicista e desvinculada do desenvolvimento de tecnologias apropriadas na formação profissional inserida num contexto social e econômico, bem como aos mundos do trabalho. Nesse sentido, e concordando com Souza e Medeiros Neta (2021, p. 12), devemos superar a “finalidade que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica tiveram ao longo

do século XX: formar sujeitos para servir às demandas do capital. Urge que, nesse ‘tempo presente’, lutemos no sentido da contra-hegemonia”.

Focando nas Agrotécnicas Federais, hoje os *Campi* Agrícolas dos Institutos Federais, houve um amplo debate na *Ressignificação do Ensino Agrícola no Brasil* (SETEC, 2009). É interessante observar o percurso contraditório entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder dos governos de frente popular que implementaram essa política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Já na introdução desse Documento, em consonância com os princípios da Rede Federal, se descreveu que:

A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socio ambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (SETEC, 2009, p. 6-7).

O contexto do atual “Ensino Agrícola”, que serviu à consolidação de questões agrárias e agrícolas, por um lado é baseado pelo crescimento hegemônico do agronegócio e suas consequências políticas, fundiárias, sociais, ambientais e econômicas e, por outro, se atesta a maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, combinada com a dilapidação dos recursos naturais e o comprometimento da qualidade de vida.

Esse processo invisibiliza os sujeitos coletivos de direitos do campo, suas realidades históricas e demandas, como no caso da “Educação do Campo”, categoria pedagógica do campo da educação popular e libertária, que se percebe ainda incipiente nos Planejamentos de Desenvolvimentos Institucionais dos Institutos Federais, e que propõe outra matriz de desenvolvimento no campo baseado na agroecologia e suas diversas tecnologias participativas, sociais e adaptadas aos arranjos produtivos locais dos sujeitos de direitos do campo.

A Setec (2009) declara o êxodo rural a partir da “Revolução Verde” e seu pacote tecnológico tecnicista baseado nos agrotóxicos, na biotecnologia e na mecanização; o que provocou mudanças significativas nos arranjos do trabalho e emprego no campo e contribuiu para diminuir o número de trabalhadores permanentes com a mecanização da lavoura. A Revolução foi apoiada pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão dos governos desenvolvimentistas e hegemônicos da elite agrária que, em grande medida, ainda dominam as políticas públicas, e entre elas as propostas pedagógicas dos Institutos Federais, não obstante as disputas e conquistas dos Movimentos Sociais e Organizados do Campo.

Dessa forma,

A Agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável... Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequados, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população. (SETEC, 2009, p. 13-14).

O Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu entre 21 e 23 de outubro de 2008, constituiu-se de três momentos distintos: Plenária de Abertura; Grupos de Trabalhos Temáticos (Eixo Temático I – Democratização do ensino; Eixo Temático II – Currículo e Eixo Temático III – Desenvolvimento Local e Financiamento) e Plenária Final.

Considerando os 52 (cinquenta e dois) tópicos de deliberações da Plenária Final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, selecionamos 13 (treze) tópicos que entendemos ainda necessários para ampliar a discussão e o atendimento das demandas dos sujeitos do campo. Em negrito, uma breve síntese de cada deliberação, seguida de comentários dos autores, atualizando o cenário da realidade dos *Campi* Agrícolas da Rede Federal:

1. Repensar o modelo de seleção, onde vemos a dificuldade de acesso dos sujeitos do campo, apesar da universalização do ENEM e SISU, pela negação de acesso às tecnologias de informação e comunicação, dificultando seu acesso ao processo seletivo. Além disso, não há uma educação No e Do Campo, com o protagonismo de seus sujeitos, como contemplados na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. Estas são conquistas históricas, mas ainda não são consideradas na maioria das ofertas do Ensino Agrícola.

2. Encontrar formas que priorizem a seleção de estudantes filhos de agricultores familiares, onde entendemos que haveria uma potencialização, se fosse construído em uma via de mão dupla. De um lado, as instituições se inseririam nos territórios e realidades locais; do outro, implementariam a gestão participativa com representações sociais atuando ativamente nos encaminhamentos das demandas pedagógicas, e não apenas deliberando decisões das gestões em conselhos superiores e gestores. Entre essas decisões, uma proeminente passa pela seleção dos ingressos e inserção dos egressos no mundo do trabalho nos arranjos produtivos locais, potencializando o desenvolvimento territorial.

3. Estabelecer cotas para os povos do campo, ainda pouco perceptível visto que a maioria das propostas pedagógicas atuam na desterritorialização dos sujeitos do campo.

4. Possibilitar editais específicos para atender às demandas de comunidades isoladas, potencializando a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, ainda incipientes na Rede Federal.

5. Garantir uma estrutura de suporte ao estudante, contemplando o transporte, a alimentação e a moradia estudantil, gratuita e de qualidade,

6. principalmente nos *campi* avançados e nos *campi* criados nas últimas etapas de expansão da Rede, pois muitos não foram concebidos com a estrutura necessária. Destaca-se, ainda, que mesmo percebendo avanço no acesso, permanência e êxito, não se garante – por questões puramente burocráticas – a autogestão dos estudantes nas ocupações dos espaços da escola com reprodução de vida e até (e por que não?) renda como resultantes do trabalho pedagógico.

7. **Celebrar convênios com outras instituições ou organizações sociais**, que se dão em nível de participação representativa em Conselhos Gestores e Superiores, em grande medida para validar decisões da gestão, visto que esses representantes são convidados pelos gestores, principalmente aqueles que não têm um convívio permanente no cotidiano escolar.

8. **Ofertar cursos de extensão em comunidades que apresentam demandas**, tendo as metodologias participativas de extensão e pesquisa – também ainda pouco observadas como se denota na Alternância Integrativa – como base, as quais, se partindo de inventários de realidades, se subsidia processos de ensino-aprendizagem.

9. **Definir linhas de pesquisa voltadas para o conhecimento local das comunidades**, a partir de inventários e demandas dos territórios e arranjos produtivos locais.

10. **Capacitar o corpo docente e técnico-administrativo com cursos de aperfeiçoamento nas diversas áreas de atuação e cursos de relações humanas, no sentido de interagir com os povos do campo**, que percebemos representar o maior gargalo atual dos Institutos Federais, colocando em risco sua identidade, e privilegiando academicismos a partir da ciência pura e profissionais bacharéis com linhas de pesquisas reproduzidas a partir de sua formação acadêmica doutoral.

11. **Utilizar a pedagogia da alternância, quando a comunidade assim desejar**, o que é realmente necessário para inserir a escola no seu contexto local e social, respeitando a realidade histórica e cultural de seus sujeitos em formação, onde esta for a metodologia apropriada.

12. **Consolidar o ensino integrado e a formação integral**, fazendo-os avançar em sua compreensão e privilegiando o mundo do trabalho, em detrimento e contraposição estratégica à possibilidade de verticalidade acadêmica de formação.

13. **Reestruturar o sistema escola-fazenda com o objetivo de transformar os setores de produção em unidades de experimentação participativa** e reprodução de vida, partindo das necessidades dos estudantes e suas práxis formativa.

14. **Efetivar convênios de cooperação técnica com organizações que trabalham com inclusão social, visando a oportunizar o ingresso na escola e no mundo do trabalho através de estágios, emprego, cursos e treinamentos**, potencializando nossas relações interinstitucionais, que se apresentam ainda muito aquém do necessário para viabilizar espaços e tempos educativos diferenciados. Percebemos nossas escolas com muros ainda muito altos e de difícil transposição, sob pretextos burocráticos.

Apesar da distância temporal do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consideramos aqui ainda atuais suas

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

deliberações, visto que não se construiu uma avaliação das práticas da Rede Federal, até o momento, de forma ampla e participativa, mesmo reconhecendo os movimentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e sua câmara instituída hoje como Fórum de Educação do Campo (FORCAMPO), que de fato não se fez irradiar em ações de promoção da Educação do Campo na Rede Federal.

DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Também cabe aqui avaliar tais deliberações e proposições à luz da “Pedagogia do Movimento” e seus fortes princípios construídos com o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo. Caldart (2009) questiona nossas compreensões sobre a Educação do Campo, hoje passados 22 (vinte e dois) anos de seu “batismo”, em relação a como e:

que objeto de estudo, de práticas, de política é este que atende pelo nome de ‘Educação do campo’? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre ‘que movimento e em que quadro’? Por que a Educação do campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição, prática e teórica? Por que tem causado desconforto em segmentos politicamente diferentes ou mesmo contrapostos? Qual o movimento do real provocado ou expresso pela Educação do campo que incomoda e já instiga debates sobre sua significação: que tipo de práticas e de políticas podem mesmo ser designadas como tal? Por que Educação do campo e não Educação rural? E, afinal, qual o balanço deste movimento da realidade? E qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do campo no contexto da educação brasileira contemporânea e das lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2009, p. 36).

Essa autora nos instiga quanto à necessidade de um pensamento analítico e à compreensão do movimento histórico para subsidiar uma tomada de posição imediata e que ajude a orientar uma intervenção política na realidade da Educação do Campo no contexto dos Institutos Federais.

As contradições dos avanços científicos e tecnológicos, inseridos em momentos de contínuas crises do capitalismo, em especial nas dimensões ambiental, social, política, econômica e ética, encontram, nas escolas, em grande medida, infra e superestruturas de Estado para o acirramento de crises e desigualdades sociais. Conforme Caldart (2009), as contradições da Educação do Campo não se colocam restritas às dimensões pedagógicas, mas parte, sobretudo, da luta de classes e matrizes de desenvolvimento, do caráter complexo e multidimensional.

A primeira compreensão necessária passa pelo protagonismo dos sujeitos do campo (e da classe trabalhadora), e por seus diálogos com o Estado, suas formas de representações, pela hierarquização de conhecimentos e pelo direito de acesso aos avanços científicos e tecnológicos, como resultados do trabalho humano. A chave do

desafio sugere uma nova matriz pedagógica, participativa, desenvolvendo tecnologias sociais, apropriadas ou adaptadas, como se propõe na agroecologia.

Tratamos aqui de uma práxis educativa nos moldes das concepções pedagógica, popular e libertária; emancipadora no sentido de autonomia e soberania, com protagonismo da classe trabalhadora, vinculada às raízes da sociabilidade humana, da educação, do trabalho e da cooperação, com base em valores éticos.

O imbricamento das categorias trabalho, educação e cooperação constrói uma identidade como base em uma educação voltada à materialidade histórica e concreta dos sujeitos, considerando a horizontalidade de diálogo de saberes (científico e popular), e a apropriação dos avanços tecnológicos nos processos produtivos.

Dessa forma, a agroecologia e a Educação do Campo surgem como irmãs siamesas, com mesmo ideário e se contrapondo à dita “Revolução Verde” e seu processo de apropriação (artificialização do ambiente natural ou, ainda, a apropriação do setor primário pelo setor secundário de produção ou, por último, a apropriação dos bens de capitais pelos bens ambientais e/ou sociais).

As questões agrárias (fundiária) e agrícolas (produção), como reconhecimento de direitos à terra, ou à “Reforma Agrária”, bem como o reconhecimento de direitos e conhecimentos tradicionais em processos de reprodução de vida nos territórios, são bases da Agroecologia e da Educação do Campo e não são contempladas nas práticas educativas do Ensino Agrícola que busca transformar realidades locais, assim como se propõe nos PDI’s (Plano de Desenvolvimento Institucional) das unidades dos Institutos Federais.

Esse embate ideológico é posto por Caldart (2009) quando trata da:

relação da Educação do campo com a escola incomoda a alguns: nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continua centrada nisso, e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente. (CALDART, 2009, p. 40).

A história da agricultura brasileira, a partir da década de 1960, retratada por muitos autores, mostra o vínculo da ideologia hegemônica do Estado em favor da classe burguesa capitalista, que financiou a implementação da “Revolução Verde” a partir de processos de colonização, de políticas de créditos e de aparelhamento dos institutos de ensino, pesquisa e extensão, tudo em função de potencializar a dita “modernização conservadora da agricultura”, baseada nos agrotóxicos e fertilizantes sintéticos (química industrial na agricultura), mecanização e biotecnologia (em especial as sementes melhoradas geneticamente, ditas transgênicas).

Esse processo impactou decisivamente o êxodo rural e as desigualdades sociais, tencionando os movimentos sociais organizados do campo, bem como os intelectuais orgânicos das classes dos trabalhadores a proporem novas formas pedagógicas (como a

Pedagogia do Movimento ou, ainda, a Pedagogia do Oprimido), bem como novas formas, mais participativas, nos processos de ensino, pesquisa e extensão (Extensão ou Comunicação, Agroecologia, Educação do Campo), influenciados por educadores do campo da educação popular, como Paulo Freire.

Essas tensões são também evidenciadas por Caldart (2009) quando trata da:

dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos”, ou ainda “entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado. (CALDART, 2009, p. 47).

A reflexão, o enfrentamento e a consensualização dessas “tensões” em favor das demandas das classes trabalhadoras sobre o atendimento de suas demandas de desenvolvimento territorial, com autonomia e sustentabilidade, devem ser apoiados pelas propostas pedagógicas dos Institutos Federais, em especial àqueles *campi* que atendem à formação dos sujeitos do campo, como sujeitos coletivos de direitos, e que devem ser respeitados enquanto compreensão e transformação de suas realidades materiais, concretas e históricas.

Ademais, Caldart (2009) afirma que a perda de radicalidade das proposições da Educação do Campo coloca em risco seus princípios, onde se perde:

[...] (primeiro) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do campo). E (segundo) que aceitem os movimentos sociais como protagonistas da Educação do campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de políticas públicas, ainda que específicas para sua própria educação. (CALDART, 2009, p. 53).

Esse desafio passa a ser de todos nós, trabalhadores da educação, de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que pensa na formação integral e omnilateral do ser humano, em busca de uma sociedade mais justa, sustentável e de iguais. Para tanto, devemos enfrentar as contradições contínuas desses grupos sociais, em especial os do campo, e a sensibilidade de acolher seu protagonismo de forma orgânica para a transformação de realidades de forma libertária.

Os limites do protagonismo dos sujeitos do campo, evitando cooptações ou corporativismos, se dão na compreensão das diferenças da “Pedagogia do Movimento” e da “Educação do Campo” e da necessidade de copular uma na outra, sob pena de conquistar uma política pública, mas sem “identidade” dos sujeitos que a demandam.

Concordando com as temáticas e categorias elencadas ao longo deste texto, como forma de reafirmar e revalorizar a proposição da aproximação da “Educação do Campo” e a “Pedagogia do Movimento”, temos que discutir e conscientizar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos Institutos Federais sobre:

questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos. (CALDART, 2009, p. 59).

Para além de políticas públicas, devemos pensar em outra matriz de desenvolvimento, mais justa e sustentável, apoiada em uma ciência que considere realidades de vida e de territórios, que não apenas reproduzam modelos padronizados e hegemônicos de classes sociais dominantes.

Por fim, Caldart (2009) nos deixa duas chaves de leitura e proposição:

O primeiro é o de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação. É preciso disputar a agenda do Estado, é preciso “sobrecarregar o sistema” (Wallerstein, 2002, p. 220) com as demandas do polo do trabalho (demandas de acesso que são de forma e conteúdo) para que, no mínimo, as contradições apareçam com mais força. ... O segundo desafio é o de radicalizar a Pedagogia do Movimento, entendendo-a fundamentalmente como um processo formativo de base dos trabalhadores que recupere sua “humanidade roubada” (Paulo Freire) e seja capaz de romper com a estrutura de valores, com a visão de mundo, que os faz reféns da lógica do capital, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento massivo nas lutas pela superação do capitalismo. Isso inclui uma dimensão grandiosa, que é a de perceber-se como sujeito da história, que é também ser sujeito de seu próprio processo de formação para se construir como tal. Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento assume também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção, de tecnologia, e para as novas relações sociais que poderão começar a ser produzidas nesse movimento, o que implica a reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano. (CALDART, 2009, p. 60).

Atualizando e sistematizando a “Pedagogia do Movimento”, Caldart (2021), representando o 8º Encontro do Grupo de Estudo de Reforma Agrária Popular (Fundamentos da Pedagogia Socialista: Pedagogia do Movimento), formula as matrizes pedagógicas partindo do trabalho socialmente produtivo, da luta, da organização coletiva, da cultura e da história como princípios formativos da Pedagogia do Movimento.

Em contraposição à visão neoliberal de educação, Arroyo (2004) reconhece, nessa nova dinâmica humana, o alicerce de nossas políticas educativas, condição para concretudes específicas do universo rural, da vida camponesa, valorizando o homem do campo e sua cultura, pois esta precisa ser estudada e contextualizada.

A “Pedagogia do Movimento” permite uma ressignificação de conteúdos e estruturas burocráticas em ambientes complexos, com abordagens multidimensionais e politécnicas, com níveis necessários de participação e corresponsabilização dos educandos, atuando e transformando as realidades em que as escolas se inserem, com desenvolvimentos de trabalhos que sejam socialmente úteis de forma coletiva, possibilitando a auto-organização e a autogestão.

Além disso, a “Pedagogia do Movimento” mostra a importante e necessária superação de práticas positivistas e de hierarquização de saberes, criando ambientes educativos diferenciados, assim como também os propostos pela Educação do Campo, com base na “Pedagogia da Alternância”, e pela Agroecologia, quando propõe diálogos de saberes e tecnologias sociais. Pedagogias essas que propõem métodos baseados na concepção materialista, histórica e dialética.

DIÁLOGOS APROXIMATIVOS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COM OS IDEÁRIOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No sentido de aproximar os limites e possibilidades das “Deliberações” da Plenária Final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional com o que se propõe a “Pedagogia do Movimento”, inicialmente traremos citações de pesquisadores / gestores dos Institutos Federais, no intuito de demonstrar a necessária adoção de estratégias que conduzam à concretização de pedagogias socialistas, sob pena de pôr em risco a construção da identidade da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Araújo, Torezani e Gonzague (2021) – em *Live* sobre as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – lembra Gaudêncio Frigotto, reforçando a ideia inicial de constituição da “Rede” Federal de Ciência e Tecnologia e o necessário cuidado para esta não se transformar em um “Fiapo”, privilegiando a formação docente que contemple a formação científica, mas que não reproduz os pacotes tecnológicos pré-estabelecidos que sejam alheios à realidade da escola.

O mesmo autor reafirma o direito à Educação como política pública, com protagonismo ativo dos sujeitos em formação, com vistas à condução democrática das gestões e dos consensos temporários para atendimento de demandas e dos direitos sociais pactuados por coletivos de direitos (ARAÚJO, 2021).

Adilson César Araújo, enquanto ex-Pró-reitor de Ensino do IFB (Instituto Federal de Brasília), defende a escola como espaço de reflexão de modos de vida, de construção de novos valores, não apenas para atender aos interesses de mercados altamente mutáveis e temporários. Ademais, aponta a ruptura com a escola, que assume o caráter puramente instrutivo, como empreendimento à luz da lógica de custo-benefício.

Da mesma forma, Eliezer Pacheco nos mostra que a concepção da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia se deu a partir de um grande debate com caráter original e inovador, seguido de uma vasta e rápida ampliação, que não acompanhou a

necessária requalificação dos novos ingressos docentes e técnicos concursados na Rede Federal, originados e formados na lógica da universidade pública e que tenderam a reproduzir sua lógica de caráter clássico e secular, próprio do academicismo (PACHECO, 2021).

O então titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Eliezer Pacheco, na época de institucionalização, implementação e ampliação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, quando trata da formação inicial dos Técnicos e Docentes concursados, com relação às suas práticas pedagógicas, mostra que esse processo pode caracterizar um risco à identidade e à possibilidade de percepções da possível irrelevância institucional da Rede Federal.

Em concordância com os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI's) dos Institutos Federais, Pacheco (2021) aponta que a proposta original dos Institutos Federais pode ser viabilizada com um grau relevante de ousadia, e a classifica como "inédito viável" no ideário freiriano. Para tanto, resgata cinco princípios que orientam as atuações da Rede Federal.

O primeiro princípio é o caráter coletivo da construção da proposta dos Institutos Federais, que fundamenta a base de constituição e execução das políticas públicas de toda a Rede Federal, baseada numa concepção de governo com suporte popular e a construção de conselhos, tornando as políticas públicas construídas e consensualizadas em uma democracia mais participativa. Essa questão se reflete na intransigente gestão democrática para eleição de reitores de forma direta, paritária e uninominal, com autonomia dos *campi* em seus processos eletivos e executivos.

O segundo princípio seria o da formação humana integral do sujeito enquanto cidadão e com liberdade para escolher a sua atividade, baseada nas suas habilidades e não por interesse da reprodução do capital, rompendo com a formação prioritária de mão de obra para mercados.

O terceiro princípio é o próprio conceito de Rede Federal, que, além do ineditismo na estrutura da educação brasileira, a ideia de rede, por si só, fortalece sua atuação a nível nacional, com fundamentação teórica comum nos seus processos de ensino-aprendizagem, tendo o trabalho como princípio educativo; categoria essa ontológica e que caracteriza o humano em seu processo civilizatório.

O quarto princípio é a unicidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo a pesquisa como fundamento educativo em todos os níveis de ensino.

O quinto princípio se dá na estratégia de comunicação e de integração com a comunidade que cerca as unidades dos Institutos Federais, criando tecnologias que melhoram a vida das pessoas em processos de extensão.

Por fim, o mesmo autor mostra que a estratégia de resistência e sobrevivência dos Institutos Federais passa pela construção de sua identidade, pelo seu processo e projeto político pedagógico e pela sua relação com a comunidade, tendo como pano de fundo a gestão democrática dentro da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o compromisso com o território é a chave da construção de sua identidade na medida em que rompe com a hierarquização dos conhecimentos, conforme ideários freirianos de base popular, privilegiando processos dialógicos com a comunidade, reconhecendo e sistematizando seus conhecimentos populares, segundo seu contexto histórico e local.

Esse tipo de instituição é inédita na história da educação brasileira, pesando sobre seus gestores uma imensa responsabilidade, quando se coloca em risco os processos de ruptura com a cultura hegemônica, que sedimentou o modelo de sociedade de nossos dias, com suas exclusões, hierarquizações, estruturas burocráticas, abismos sociais, impactos ambientais e insustentabilidade do modelo que privilegia o capital. Pensar, construir e executar essa nova proposta identitária, original e institucionalizada, se torna, assim, o nosso principal desafio.

Os desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, em especial, os *campi* que se caracterizam com a identificação de atender às demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas, passam, necessariamente, pelo reconhecimento intransigente de seus direitos e conquistas históricas, como no caso do reconhecimento da “Educação do Campo”, rompendo com os pressupostos do, então, *Ensino Agrícola ou Rural*.

Nesse sentido, é relevante a atualização e revisão dos Projetos Políticos e Pedagógicos, assim como estruturas burocráticas que possam atender às novas demandas. Para tanto, torna-se urgente e necessária a avaliação coletiva e participativa da atuação dos *campi* Agrícolas da Rede Federal, nos moldes do “Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, com o protagonismo dos sujeitos do campo, subsidiada pelas organizações e movimentos sociais do campo, bem como das universidades, que avançaram na formação de professores para atuarem em escolas do campo (Licenciaturas em Educação do Campo).

Não menos importante e que pode impulsionar as atualizações pedagógicas da Rede Federal, a nova matriz produtiva baseada na agroecologia já se apresenta em disputas contra-hegemônicas nas unidades de ensino, bem como suas necessárias proposições pedagógicas alinhadas à Educação do Campo. Nesse sentido, como supra exposto, a “Pedagogia do Movimento” surge como proposta de atualização pedagógica fundante nos *campi* Agrícolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Podemos citar aqui um “Estudo de Caso” do curso de Tecnologia em Agroecologia do Instituto Federal de Brasília, Câmpus Planaltina-DF (PPC, 2019), que bem representa um processo de resistência e contra-hegemonia, em uma escola fortemente tradicional, conteudista, hierarquizada e burocrática, e que serviu, e ainda serve em grande medida, a uma ciência positivista, que impulsionou a “Revolução Verde” no Cerrado brasileiro desde a década de 1960, na criação da nova capital federal. A descrição e o processo das proposições do Projeto Político Pedagógico a serem expostos em um próximo artigo poderão subsidiar aproximações com o que foi aqui proposto.

Artigo recebido em: 20/01/2022
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

DIALOGUES OF PROFESSIONAL EDUCATION: ADVANCES, LIMITS AND POSSIBILITIES UNDER THE VIEW OF THE PEDAGOGY OF THE MOVEMENT

ABSTRACT: This article brings a discussion and updates on the challenges and contradictions of the institutional and training paths of the Federal Network of Education, Science and Technology, and in particular the Campi, which are characterized by the identification of meeting the demands of collective subjects of rights in the countryside, waters and forests. The methodology used was a narrative bibliographic review and its purpose was to draw a historical line between Professional Education in Brazil, the principles and ideas that support the political and pedagogical propositions mainly connected to the countryside, emphasizing the challenges, limits and possibilities of the Federal Network, for then to highlight the necessity of an approximation between Field Education and Movement Pedagogy, as a way to make its institutional mission viable. The route of updating the Federal Network necessarily involves the uncompromising recognition of the rights and historical achievements of the rural working class, breaking with the assumptions of the Agricultural or Rural Education.

KEYWORDS: Federal Institutes. Field Education. Pedagogy of Movement. Agricultural Education.

DIÁLOGOS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL: AVANCES, LÍMITES Y POSIBILIDADES BAJO LA MIRADA DE LA PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO

RESUMEN: Este artículo trae una discusión y actualización sobre los desafíos y contradicciones de los caminos institucionales y formativos de la Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, y en los Campi, que se caracterizan particularmente por la identificación de atender las demandas de los sujetos colectivos de derechos. en el campo, las aguas y los bosques. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica narrativa y su objetivo fue trazar una línea histórica entre la Educación Profesional en Brasil, los principios e ideas que sustentan las propuestas políticas y pedagógicas principalmente vinculadas al campo, enfatizando los desafíos, límites y posibilidades de la Educación Federal. Red, para luego resaltar la necesidad de una aproximación entre la Educación de Campo y la Pedagogía del Movimiento, como forma de viabilizar su misión institucional. La ruta de actualización de la Red Federal pasa necesariamente por el reconocimiento intransigente de los derechos y conquistas históricas de la clase trabajadora rural, rompiendo con los presupuestos de la Educación Agropecuaria o Rural.

PALABRAS CLAVE: Institutos Federales. Educación de Campo. Pedagogía del Movimiento. Educación Agrícola.

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. C.; TOREZANI, S.; GONZAGUE, E. Palestra de Encerramento: A BNC-formação e a BNCC nos Institutos Federais, Brasília, TV IFB, 2021. **Encontro Pedagógico Unificado**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/mRCErDLfkPE>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ARAÚJO, A. C. As novas políticas de educação para a EPT e os desafios da democratização da educação, Maranhão: TV IFMA, 2021. **Seminário de Acesso Discente** - Solenidade de Abertura e As novas políticas de educação para a EPT. Maranhão: Instituto Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AU5FkaS983A>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 10-27.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1909]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Art.,Paragrapho%20%C3%BAnico>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Instituições da Rede Federal**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/176MClr9PPZdi8G_a2JfEoHr9Ya80KjX0/view?usp=sharing>. Acesso em: 31 maio 2022.

CALDART, R. S. **Os fundamentos da pedagogia socialista e o pensar sobre nossas tarefas educativas**. *In*: Grupo de Estudo RAP (Reforma Agrária Popular) e Educação 2021. Fundamentos da Pedagogia Socialista / Encontro 8: Pedagogia do Movimento. MST – Setor de Educação. 29 nov. 2021. (2h) [Plataforma Zoom].

DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1087-1113, 2005. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt>>. Acesso em: 31 maio 2022.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de educação no Brasil.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 1632-1651, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11057>>. Acesso em: 31 maio 2022.

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

LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LEI N. 11.195, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005. **Nova Redação ao § 5º do Art. 3º da Lei Nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais, o inédito viável**. In: **Web-palestra do 'Programa Formar e Inovar'**. Instituto Federal do Pará - IFPA, 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=La6jOeFJDWg>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PPC. **Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. Eixo Tecnológico: Recursos Naturais. Planaltina, DF: dez. 2019, Disponível em:

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

<<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20Superior%20de%20Tecnologia%20em%20Agroecologia.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2022.

SETEC - Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Documento Final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasilfinal-legal&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2022.

SOUZA, F. das C. S., MEDEIROS NETA, O. M. de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil No Século XXI: Expansão e Limites. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Disponível em:

<<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222/811>>. Acesso em: 31 maio 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interacções**, Santarém, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em:

<<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ANDRÉ LUIZ GONÇALVES PEREIRA: Doutorando em educação na linha de pesquisa "Política Educacional, planejamento e gestão da educação" (UFPE). Professor de Língua Espanhola do IFPE e Coordenador de Extensão com os Povos do Campo desta Instituição. Mestre em educação (UFPE). Faz parte do grupo de pesquisa Qualificação Profissional e Relações entre Trabalho e Educação da UFPE e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Pernambuco. Representa o IFPE No Comitê Pernambucano de Educação do Campo e no ForCampo /CONIF.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0460-2415>

E-mail: andre.pereira@reitoria.ifpe.edu.br

MAICON FONTANIVE: Possui graduação em Agronomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001) e mestrado em CIÊNCIA DO SOLO pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2016). Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Engenharia Rural, Solos, Educação do Campo, Agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Topografia, Mecanização Agrícola, Geoprocessamento, Uso Manejo e Conservação do Solo, Educação do Campo e Movimentos Sociais. Atualmente é professor de Engenharia Rural na Área de Agronomia e Agropecuária - Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São Miguel do Oeste.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9899-7317>

E-mail: maicon.fontanive@ifc.edu.br

VICENTE DE PAULO BORGES VIRGOLINO DA SILVA: Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Lavras (1990), graduação em Esquema I pela Universidade Católica de Brasília (1998), mestrado em Agronegócio pela Universidade de Brasília (2005) e doutorado em Educação e Ecologia Humana (2012). Atualmente é docente do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, atendendo discentes dos cursos de técnico em agropecuária, agroindústria e tecnólogo em agroecologia, nas áreas de irrigação e drenagem, administração, cooperativismo e associativismo e vivências em agroecologia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3986-7950>

E-mail: vicente.silva@ifb.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).