

# **O INSTITUTO FEDERAL E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES EM PROJETOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO**

Luciane Ferreira de Abreu, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil,  
luciane.abreu@hotmail.com

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Brasil, ludmilaholanda@yahoo.com

**RESUMO:** Neste artigo, discutimos a formação do Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu, a partir da nossa leitura sobre o percurso das políticas educacionais no país, nos anos 2000, à luz dos debates sobre a Educação Profissional do Campo. Trazemos os resultados da diagnose realizada junto aos docentes do Campus, com foco nas concepções que os mesmos vêm construindo sobre formação integrada. Os dados do estudo podem sinalizar que o projeto institucional de formação integrada dos estudantes do Campus carece ou propositalmente anula as possibilidades de debates mais intensos sobre as nuances da formação para o rural, como objeto de disputa hegemônica na sociedade. Palavras-chave: Trabalho, Educação Profissional do Campo, Políticas Públicas

## **Introdução**

A trajetória da educação profissional (EP) no Brasil tem tido um longo percurso ao longo das pesquisas educacionais no país (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006). Tal percurso pode tornar-se extremamente provocativo se analisarmos o debate das políticas educacionais em torno da relação educação/trabalho e campo.

As atuais políticas de EP e seu intenso processo de interiorização no território rural podem se configurar em uma instigante oportunidade para compreendermos em que sentido as políticas do século XXI, resultado das frentes de disputa visibilizadas a partir do final do século XX e seu período de redemocratização, podem no diálogo ou na tensão, operacionalizar as interfaces entre educação e trabalho na Educação Profissional do Campo.

O presente trabalho é fruto de reflexões provenientes do projeto de pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)<sup>1</sup>, que busca discutir a formação do Técnico em Agropecuária (TA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), *Campus Catu*, (IFCatu).

Especificamente para este artigo, objetivamos discutir a formação do TA no IFCatu, a partir da nossa leitura sobre o percurso das políticas educacionais implementadas no país, nos anos 2000. Tais políticas são localizadas em áreas distintas: Educação do Campo (EC) e EP, porém estão intrinsecamente relacionadas em um país como o Brasil, com 15,4% da população brasileira habitando o rural (IBGE, 2010), além da expressiva produção agropecuária que de forma contraditória coloca o debate da EC sob diferentes (e antagônicos) projetos de sociedade. (FERNANDES, 2005)

### **Educação do Campo e Educação Rural: territórios na arena política**

O conceito de EC é uma construção coletiva dos movimentos sociais e organizações dos produtores rurais, em busca de políticas educacionais voltadas para os interesses das comunidades camponesas, respeitando-se suas especificidades, valores e cultura. Na percepção de Fernandes (2005) a lógica é pensar a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Compreender o conceito de EC como movimento dinâmico, validado por sujeitos sociais específicos, que enfrentam as contradições da realidade social, econômica e cultural do meio rural, pressupõe demarcar que o percurso da Educação destinada aos camponeses e promovida pelo Estado ao longo da história do país revela sua ligação com os interesses da estrutura capitalista.

Para Fernandes, o conceito de campo deve ser analisado como “território”, um espaço para organização do campesinato e/ou para organização do agronegócio sob estrutura capitalista. Nessa linha, o campo não é apenas um espaço de produção material

---

<sup>1</sup>Em andamento.

ou um setor da economia, mas sim um espaço vivo, em que o homem produz sua existência como sujeito construtor da sua própria história. (FERNANDES, 2005, p. 2)

O território constitui-se como estrutura multidimensional, para além de um espaço geográfico, é também um espaço político e cultural onde ocorrem as relações sociais que podem transformá-lo. A educação é uma das dimensões constituintes do território e não pode ser analisada isoladamente porque é um produto das relações sociais geradas no território. Caso a análise da educação ocorra de forma isolada da perspectiva de território, teremos uma percepção opaca, meramente instrumental, destituída de sentido político. Assim, “os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.” (FERNANDES, 2005, p.2)

Dadas as conflitantes relações sociais estabelecidas, os territórios do campesinato e do agronegócio se colocam em disputa, este em busca da manutenção e fortalecimento da existência do capital e aquele em busca de condições de existência, na perspectiva de equilíbrio entre o homem, a natureza e a produção material e imaterial.

Não disfarçadamente, esses territórios defendem concepções de educação alinhadas ao seu projeto político. Projetos educacionais fazem parte do processo de elaboração, efetivação e construção de projetos de sociedade. Por isso entendemos a EC como processo protagonizado pelo campesinato e a Educação Rural (ER) como estratégia vinculada aos interesses do agronegócio capitalista, ainda dominante.

O avanço do capitalismo no campo, conforme Kolling, Nery e Molina (1999) afirmam, baseou-se em três elementos fundamentais: o desenvolvimento desigual de diferentes produtos e em diferentes regiões do país; na expulsão dos camponeses para cidades e regiões diferentes de sua origem; no modelo de produção agrícola vinculada à lógica do capital que alimenta a ideia de sobreposição do urbano sobre o rural.

Em consonância com essa interpretação da realidade do campo brasileiro, Fernandes (2008) compreende a questão agrária como um problema estrutural do modo de produção capitalista, que no propósito de se reproduzir, provoca fortes distorções sociais através da concentração de poder em suas diversas expressões: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. A lógica do capital demanda um processo de dominação

ilimitado, em que um território é exaustivamente explorado até a estagnação, sendo necessário buscar novos territórios para exploração.

Nessa linha, o autor resgata os conceitos de Paradigma da Questão Agrária (PQA) e Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Enquanto o primeiro tem como desafio a reconstrução das possibilidades de superação do modo capitalista de produção, o segundo procura encontrar a solução a partir do modo capitalista de produção. Um está no espectro da superação, o outro na ótica da adaptação.

Dado o problema da concentração de poder pelo capital e expansão da miséria acentuada com a negação do acesso a terra e ao conhecimento para os camponeses, temos o seguinte panorama: sob o PQA haverá a denúncia e sob o PCA apenas a constatação. Em termos de solução para o referido problema, na perspectiva do PQA a alternativa é a luta e o enfrentamento das relações de poder na sociedade, e para o PCA, é premente o convencimento de que é possível conciliar o problema através de expedientes de mercado.

Assim, entende-se a EC vinculada aos princípios do PQA e a ER aos princípios do PCA. São territórios políticos distintos que focam o mesmo objeto. A EC sob a ótica da autonomia dos sujeitos sociais, capazes de propor e realizar sua dinâmica própria de formação; a ER sob a visão dos povos do campo como receptores de uma formação pensada por agentes externos ao ambiente do campo.

O percurso histórico da ER no país confirmava essa tendência paradigmática. Ribeiro (2010) traz que o Estado somente alocou mais recursos para as políticas educacionais destinadas aos camponeses quando havia interesses dos sujeitos do capital em expropriar a terra com a conseqüente proletarização dos agricultores através de políticas agrícolas geradoras de dependência científica e tecnológica. A ER então assumia o papel formador “tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra”. (2010, p.171)

Além da produção, tamanha engenhosidade para consolidação de um *modus operandi* conta com a colaboração de sedutoras estratégias culturais e simbólicas, como por exemplo, a mídia e os processos educacionais vivenciados dentro e fora das escolas rurais. A análise da trajetória histórica da educação rural regulamentada pelo Estado

revela que os currículos das escolas desconsideram as práticas sociais dos agricultores e difundem um ideal de agricultura que enaltece o agronegócio, em detrimento subliminar dos saberes dos agricultores. (RIBEIRO, 2010)

Porém, frente ao domínio dos grupos hegemônicos nos espaços de produção rural estiveram os povos do campo, conhecedores das suas condições como sujeitos de direitos (TELLES, 1999), resistindo às adversidades colocadas pelo silenciamento e esquecimento da questão rural no país. Sendo, a “falta de uma política, a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira”. (CAVALCANTE, 2010, p.2)

Como representação concreta do enfrentamento dos coletivos sociais do campo, destacamos o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, edificado na década de 1990 sob o alicerce da histórica luta pela terra no país. A EC constitui-se como um marco conceitual, construído a partir de experiências concretas de educação que validam o campo como um espaço produtor de cultura, ciência e história, com o determinante objetivo de “fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo nesse projeto”. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p.15)

Com a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” em 1998, as orientações conceituais preparatórias para os debates do evento contemplaram o contexto educacional no meio rural, sinalizaram a ausência de políticas públicas diferenciadas e apontaram a necessidade de articulação dessas políticas com a frente de formação profissional, com a ressalva de se considerar as novas ocupações e formas de trabalho surgidas no campo. (FERNANDES, CERIOLO, CALDART, 2011)

Embora se trate de um percurso dificultoso, os coletivos sociais vêm encontrando alternativas de enfrentamento, buscando através das suas bandeiras, espaços de afirmação dos seus direitos. Como exemplo, ao longo da última década, temos a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, e elaboradas com a

participação efetiva das instâncias representativas dos movimentos sociais do campo, além de sucessivas ações em torno do tema<sup>2</sup>.

### **Perfil da Educação Profissional: concepções, legislação, acordos e disputas**

No campo da EP percebemos a materialização do enredo de subjugação dos interesses da sociedade civil como expressão da coletividade a partir da contextualização histórica sistematizada por Manfredi (2002), Kuenzer e Garcia (2008) e Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005).

Na década de 1990, os debates ocorridos na sociedade para a reforma do sistema educacional envolveram acirradas defesas por diferentes segmentos da sociedade civil, representados por grupos interessados na educação básica, na EP e na EC. A sociedade colhia a fase de possibilidades de diálogo e articulação com o Estado, consequência das conquistas e lutas populares pela redemocratização do país nas décadas anteriores. Em evidência, a bandeira por uma educação pública e gratuita para todos também recolocou o debate para a renovação do conceito de ER. (MUNARIM, 2008). Para a EP, o projeto de educadores, organizações populares e sindicais propunha uma reforma com base na implantação da escola unitária, capaz de viabilizar uma sólida base de formação geral integrada à formação profissional especializada.

Entretanto, ganha força a proposta dos empresários industriais e do governo federal, cujos principais pressupostos foram materializados no Decreto Federal 2.208/1997, instituindo uma configuração de Ensino Médio (EM) que separava a formação acadêmica da EP. (MANFREDI, 2002) Esta dualidade foi amplamente questionada pelos setores educacionais ligados à EP, pelos sindicatos e pesquisadores da área de Trabalho e Educação, que denunciavam o caráter adaptador das reformas educacionais dos anos 90 às orientações do capital globalizado para “formar o

---

<sup>2</sup>“Citamos como exemplo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/04/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Parecer CNE/CEB Nº:1/2006. Trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Resolução CNE/CEB 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade e com a criação de diversos programas.” (CAVALCANTE, BATISTA, 2013)

trabalhador produtivo, adaptado, adestrado, treinado mesmo que sob uma ótica polivalente.” (FRIGOTTO apud KUENZER; GARCIA, 2008, p. 42)

Com a aprovação do Decreto Federal 5.154/2004, que substituiu o anterior 2.208/1997, recolocou-se a possibilidade de oferta da EP integrada ao ensino médio. Considerado um avanço legal pelos movimentos progressistas, tal decreto trouxe as discussões sobre a relevância da formação integral do trabalhador nas suas múltiplas dimensões, evidenciando que o EM integrado é voltado para atender a população que precisa antecipar sua inserção no mundo do trabalho. (KUENZER; GARCIA, 2008)

Os discursos sobre formação integrada encontram inspiração em Gramsci, que ao pensar sobre a formação de intelectuais na civilização moderna e sobre o sistema educacional da sua época, denuncia a existência de uma crise escolar caótica, marcada pela divisão da escola: uma escola clássica, para as classes dominantes e intelectuais e uma escola profissional para as classes instrumentais. (GRAMSCI, 2001). Para o autor,

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (2011, p. 33)

A perspectiva da escola única *gramsciana* foi apropriada aos conceitos de formação integrada que alimentam os debates sobre a EP no país. A frente de educadores progressistas propõe um ensino integrado capaz de superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Um ensino que possibilite ao estudante pensar na sua condição como classe trabalhadora e as implicações desse reconhecimento na sua atuação profissional e política.

Entretanto, os desafios para sua implementação foram percebidos. Kuenzer e Garcia (2008) denunciam que o Governo Federal não mobilizou os sistemas para que a integração se materializasse como política pública.

Havia uma expectativa de que após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, este como elemento transitório no processo de reorganização do sistema de oferta da EP, houvesse iniciativas de mobilização da sociedade civil em torno da revisão da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 com vistas à edificação de uma política consistente de integração entre a educação básica e profissional, por meio inclusive da articulação entre os sistemas de ensino federal e estaduais:

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento de forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1090)

No entanto, o governo federal protagonizou um processo de fragmentação da política de EP concretizada através do lançamento de programas focalizados e da aprovação de atos legais que deslocavam a centralidade da importância do debate sobre o ensino integrado, e reforçava-se ainda “[...] o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais”. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1095)

Conforme esclarece Frigotto (2010), essa política da formação profissional assumida pelo país desde a década de 1990, enquadra-se num cenário de radicalização das políticas neoliberais marcado por métodos de precarização do trabalho e valorização do poder dos mercados, quando o setor privado se consolida como preponderante na elaboração, efetivação e consolidação de estratégias educacionais e inserção nas políticas de estado.

### **Educação profissional e Educação do Campo: encontros ou bifurcações?**

Percebemos através dos estudos críticos nas áreas da EP e da EC que, no que concerne à gênese do debate, ambas pensam um horizonte comum: a formação emancipatória dos sujeitos como estratégia de enfrentamento do projeto de sociedade capitalista.

Nessa linha, a reflexão sobre a EP e sobre a EC requer o reconhecimento da realidade contraditória em que os trabalhadores estão inseridos, marcada pela disputa de projetos diferenciados que também defendem processos formativos distintos. Paradoxalmente, é perceptível como dentro do mesmo universo semântico das políticas

públicas inicia-se um processo de desideologização de princípios políticos em sua primeira instância, e equalização das ações governamentais “universais”, capazes de confundir a luta e a disputa demarcada nos processos instituintes das políticas. Na sua institucionalização, as políticas públicas correm o risco de passar por um processo “higienista” no que concerne sua dimensão política, demarcada enquanto projeto de enfrentamento ao capital, e recupera um caráter apaziguador dentro de um contexto neoliberal que não tem interesse na formação para o enfrentamento do capital.

Na defesa de uma formação dos trabalhadores como sujeitos autônomos, capazes de construir e reconstruir sua própria história, os movimentos de luta por uma educação de resistência ao domínio do capital buscam fundamentá-la no trabalho como princípio educativo, compreendido como atividade especificamente humana que assume a centralidade neste processo. Daí a defesa pela formação integrada, e nos moldes da EP regulamentada atualmente, os cursos técnicos integrados configuram-se como a forma mais adequada para viabilizá-la. (RAMOS, 2008)

Na abordagem histórico-crítica tratada em Saviani (2007), a formação integrada nos ensinos básico e profissional está indissociavelmente ligada à relação entre trabalho e educação, “propiciando aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.” (2007, p. 161)

Fato é que a educação integrada constitui por vezes a única possibilidade de formação profissional para os filhos da classe trabalhadora, que têm que antecipar sua inserção no mundo do trabalho por conta da sua vulnerável situação sócio-econômica. A concepção da educação integrada vislumbra um itinerário formativo que visa contemplar a formação humana completa, em todas as suas dimensões, ao aliar os conhecimentos de formação geral com o domínio dos fundamentos científicos das técnicas produtivas, aproximando-se do sentido de escola unitária proposto em Gramsci.

Ramos (2008) analisa o conceito de integração em três sentidos, que se complementam: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e EP; e como relação entre parte e totalidade da proposta curricular.

Como concepção de formação humana, a integração pressupõe todas as dimensões da vida no processo formativo, especialmente as dimensões fundamentais que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho, não apenas na dimensão econômica, mas como processo sócio-histórico, essência e realização humanas. O trabalho como princípio educativo, considerando que o homem, ao agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, a transforma e se transforma neste processo.

Como forma de relacionar o EM e a EP, se trata de uma possibilidade de concretizar a integração numa determinada realidade. Dado o retrato nacional, em que a juventude da classe trabalhadora não pode adiar o ingresso na atividade econômica, o ensino técnico integrado à educação básica constitui uma opção de formação que possibilita aos sujeitos jovens e adultos estruturarem sua inserção na vida produtiva.

Como relação entre parte e totalidade da proposta curricular significa integrar os conhecimentos gerais e específicos, conformando uma totalidade curricular, relutando contra a fragmentação das ciências, pois qualquer processo de produção ou fenômeno social possui múltiplas dimensões e sua compreensão exige um olhar da totalidade, ao tempo que uma apropriação das especificidades.

É preciso ainda considerar que tais concepções são postas como contraponto à existência de uma educação propedêutica direcionada para a classe dominante e outra educação limitada, isenta de fundamentos teóricos para os trabalhadores. Para Ciavatta (2008, p. 82), “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.”

Caldart (2009) reforça que a formação politécnica dos trabalhadores do campo coloca-se como um desafio teórico-pedagógico que pressupõe a articulação dos princípios científicos modernos de produção com a dinâmica dos processos produtivos agrícolas, o que envolve a compreensão de uma cultura específica com todas as suas características: relação com a natureza, organização social, lutas políticas e valores socioculturais. Para isso, a construção curricular precisa articular, em um mesmo processo, a formação para o trabalho, cultural, política, ética e científica.

Tal aporte teórico se constitui como um fundamento indispensável para problematizar o caráter formativo do Curso Técnico em Agropecuária do IFCatu.

O processo de formação, concepção e operacionalização do Curso de Formação de Técnicos Agropecuários de Catu é o objeto de estudo da dissertação ainda em fase de conclusão (ABREU, 2013). Neste texto, interessa-nos discutir o que subjaz na concepção de formação dos docentes do IFCatu, tendo em vista o referido Curso. Este percurso de estudo e reflexão tem sido extremamente importante para compreender o debate da formação técnica em agropecuária a partir de uma análise sistemática dos sujeitos que dão vida ao projeto da instituição. Para tanto, os professores do IFCatu tornam-se as fontes primárias para que o debate ganhe vida, como veremos a seguir.

### **Uma instituição de formação técnica profissional: qual contexto de formação dos Técnicos em Agropecuária?**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), inicialmente se chamavam Centros Federais de Educação Profissional ou Escolas Técnicas Federais, e historicamente estiveram orientadas para assumir posições de colaboração ao projeto educativo oficial que alimenta os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. Em 2008, passaram a ser reconhecidos como IFETs.

O IFCatu situa-se num município em que a produção agropecuária responde por 2,5% da economia (IBGE, 2010), indicador que vem sendo tomado pela instituição como algo inexpressivo para justificar a redução do número de vagas ofertadas para o curso.

A Coordenação de Ensino do IFCatu, desde a implementação do curso TA na forma integrada ao EM, promove espaços de discussão sobre a temática da formação integrada no sentido de buscar caminhos para sua concretização. Mais recentemente, a equipe pedagógica contemplou no seu Plano de Orientação Pedagógica ao Docente um trabalho de diagnose com o intuito de conhecer as características da prática pedagógica gerada na relação estabelecida entre os docentes, os estudantes e os saberes elaborados no conjunto das ações que ocorrem nos espaços de aprendizagem.

Os sujeitos centrais do estudo foram os docentes do Curso TA Integrado ao Ensino Médio. Foram utilizados questionários que trouxeram perguntas sobre planejamento das disciplinas, metodologias de ensino, avaliação, recuperação processual, dificuldades de aprendizagem dos estudantes, dificuldades encontradas na prática pedagógica e sobre o entendimento que os docentes têm sobre a formação integrada dos estudantes. O levantamento das informações foi realizado através de entrevistas com 25 docentes do curso TA Integrado ao Ensino Médio, o que representam 54% do universo de 46 que ensinam nas três séries.

80% dos professores entrevistados compõem o quadro efetivo da instituição e 20% são contratos temporários; tomando-se como referência o ano de 2006 como período de implantação do currículo integrado no Curso TA, 32% ingressaram antes desse período e 68% posteriormente; quanto às disciplinas ministradas, 64% representam as disciplinas da formação básica (língua portuguesa, matemática, geografia, etc.) e 36% as disciplinas da formação específica (técnicas).

Os relatos coletados nas falas dos sujeitos apontam para uma concepção de formação integrada cujo ponto central é a dimensão da integração curricular proposta no Curso, ou seja, como uma possibilidade de articular conhecimentos das disciplinas da formação básica entre si ou com as disciplinas da formação específica, através de atividades ou projetos pedagógicos interdisciplinares.

Um dos entrevistados conceitua Integração como “as disciplinas caminharem de forma conjunta, a fim de atender o objetivo do curso.” Em mais um conceito registrado, percebe-se a mesma linha de raciocínio: “Integração é socializar o conteúdo com outras disciplinas, verificar se o conteúdo pode ser tratado em outras áreas”.

A interdisciplinaridade pode constituir-se como uma necessidade ou como um problema na produção do conhecimento e nos processos educativos e de ensino, conforme assinala Frigotto (2008):

A concepção mais generalizada de realidade e de conhecimento que expressa as formas dominantes de relações sociais é fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. Reduz a concepção de história, realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universais e eternamente válidos para todos. (2008, p. 52)

Conceber o conhecimento fragmentado, descontextualizado da sua dimensão histórica é o caminho para tratar a questão da interdisciplinaridade como um recurso didático que mascara a real necessidade de compreensão das causas que limitam a democratização da ciência.

Esses resultados parciais do levantamento sinalizam que há coerência nas críticas colocadas pelos pesquisadores da área de trabalho e educação ao caráter fragmentador e desarticulado da política de EP face às dificuldades encontradas pelos docentes até mesmo para compreender o significado da integração no seu sentido mais amplo, como proposta de contemplar a formação integral do trabalhador guiada pela articulação entre trabalho/ciência/tecnologia.

Verifica-se ainda que todos os docentes participantes do levantamento concordam com a importância da formação integrada como meio de ampliar as possibilidades de abordagem do conhecimento para que os estudantes percebam a efetividade do que aprendem relacionando com seu cotidiano. Entretanto, reconhecem também que a implementação do ensino integrado, mesmo caracterizado como atividades interdisciplinares, configura-se como algo de difícil concretização, por vários motivos: falta de tempo, falta de oportunidades e espaços para encontro dos professores, desconhecimento da proposta, desinteresses dos alunos, etc.

Outro dado significativo refere-se ao planejamento das disciplinas: 84% dos professores afirmaram que o fazem individualmente, demonstrando os limites de articulação no/do seu ambiente de trabalho.

Ao serem questionados sobre os aspectos considerados no processo de planejamento das disciplinas, 92% do universo pesquisado responderam que procuram adequar as ementas às demandas do setor produtivo. Não obstante, apenas 28% foram mais explícitos no sentido de esclarecer que se preocupam com a formação intelectual do estudante numa perspectiva crítica, não exclusiva para o mercado de trabalho, que possibilite apreender o contexto do curso e as relações com a área da agropecuária; ou seja, dotar o jovem da condição de escolha sobre a continuidade dos seus estudos, prepará-lo para a inserção produtiva estimulando o desenvolvimento das suas capacidades de questionar a realidade.

Esses últimos dados sugerem que o perfil dos docentes do Curso TA Integrado ao EM no IFCatu pode ser caracterizado sob uma tendência mais alinhada à proposta governamental de EP. Esta, embora ostente um discurso de formação integrada na linha da emancipação dos sujeitos, implementa políticas que na realidade configuram a materialização das tramas neoliberais que atendem ao projeto de sociedade vigente. Importante observar como a própria dinâmica institucional não favorece para que a problematização em torno do tema seja efetivada. A individualização do trabalho docente, a dificuldade do encontro para discussão pedagógica entre as pessoas envolvidas faz do cenário um ambiente complexo, que acomoda a discussão dos fundamentos e ativa uma perspectiva pragmática do fazer docente.

Diante disso, surge o questionamento: quão próximo do debate da EC está o processo de formação dos técnicos no IFCatu?

Os dados neste estudo podem sinalizar inicialmente que o projeto institucional de formação integrada dos estudantes do IFCatu carece ou propositalmente anula as possibilidades de debates mais intensos sobre as nuances da formação para o rural, como objeto de disputa hegemônica que tem no Estado uma coluna de apoio ao agronegócio como expressão da força do capital. No entanto, há um cenário institucional em constante mudança (professores em processo de qualificação, contratação de mais profissionais, articulação das perspectivas docentes) capaz de movimentar estes paradigmas formativos e provocar uma reflexão em torno da finalidade da formação, aproximando-se dos princípios da EC.

Levando em conta um significativo número de professores que defende a formação para o mercado de trabalho, pode-se observar que ainda assim, uma parte considerável (28%) tem clareza da importância da “[...] formação intelectual do estudante numa perspectiva crítica, não exclusiva para o mercado de trabalho”. Isto pode revelar que existem possibilidades de provocações internas capazes de fazer valer uma proposta de formação docente dentro da própria ação docente articulada, na perspectiva de que um grupo de professores e coordenadores pedagógicos possam se encontrar como peças-chaves de reconstrução de uma política interna de formação, pautada na concepção de EP para os sujeitos do campo. O desafio está posto!

## Referências

ABREU, L. *A formação do Técnico em Agropecuária no If Baiano – Campus Catu*. Dissertação (em fase de elaboração) 2013. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Apresentação. Por uma Educação do Campo*. 5ª Ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011

CALDART, R. S. *Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo*. Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica – debate temático sobre Educação Profissional do Campo. Brasília, 23 a 27/11/2009.

CAVALCANTE, L. O. H.. *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural*. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 549-564; 2010 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-40362010000300008&lng=pt&nrm=iso>

CAVALCANTE, L. O. H.; BATISTA, M. S. X. *Estado da arte da educação do campo nas regiões Norte e Nordeste*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2013, Recife. Internacionalização da educação e desenvolvimento regional - XXI EPENN. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: [http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT06\\_TE\\_LUDMILA\\_SO\\_CORRO\\_A\\_EDUCACAO\\_DO\\_CAMPO\\_NOS\\_ENCONTROS\\_DE\\_PESQUISA\\_DO\\_NORTE\\_E\\_NORDESTE.pdf](http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT06_TE_LUDMILA_SO_CORRO_A_EDUCACAO_DO_CAMPO_NOS_ENCONTROS_DE_PESQUISA_DO_NORTE_E_NORDESTE.pdf)

CIAVATTA, M. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008.

FERNANDES, B. M. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação do Campo e Território Camponês no Brasil*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. *Primeira Conferência Nacional “Por uma educação Básica do Campo”* in Por uma Educação do Campo. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus Foz do Iguaçu. Vol. 10. Nº 01, p. 41-62, 2008.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo*. Brasília: INEP, 2006

\_\_\_\_\_; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Vol.2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=29&dados=1>. Acesso em 15 jul de 2013.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. O.. Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. In: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNARIM, A. *Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção*. XXXI Reunião anual da Anped. GT03: Movimentos sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008

RAMOS, M. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. In: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

TELLES, V. S. *Direitos sociais: afinal, do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999