

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – *CAMPUS* DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA MADALENA DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AO AVANÇO DO  
CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE O IFCE –  
*CAMPUS* IGUATU NA BUSCA PELA (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO  
AGRÍCOLA**

**MARÍLIA - SP**

**2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – *CAMPUS* DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA MADALENA DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AO AVANÇO DO  
CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE O IFCE –  
*CAMPUS* IGUATU NA BUSCA PELA (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO  
AGRÍCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- *Campus* de Marília, como parte do requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

**Linha de Pesquisa:** Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Dal Ri

**MARÍLIA - SP**

**2016**

Silva, Maria Madalena da.

S586f A formação do técnico em agropecuária frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro: um olhar sobre o IFCE – campus Iguatu na busca pela (res)significação do ensino agrícola / Maria Madalena da Silva. – Marília, 2016. 220 f. ; 30 cm.

Orientador: Neusa Maria Dal Ri.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 187-199

1. Ensino profissional. 2. Ensino agrícola. 3. Planejamento educacional. I. Título.

CDD 373.2463

MARIA MADALENA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AO AVANÇO DO  
CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE O IFCE –  
CAMPUS IGUATU NA BUSCA PELA (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO  
AGRÍCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de Marília, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

**Linha de Pesquisa:** Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Neusa Maria Dal Ri - UNESP  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* Marília

---

Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez - UNESP  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* Marília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Suely A. M. Brabo- UNESP  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* Marília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elenilce Gomes de Oliveira - IFCE  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Fortaleza

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria Gadelha de Carvalho – UECE  
Universidade Estadual do Ceará  
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – *Campus* Limoeiro do Norte

Marília, 15 de Dezembro de 2016.

“O sertanejo é, antes de tudo, um forte”  
Euclides da Cunha  
Os sertões (2004, p.34)

Por meio da descrição fidedigna de Euclides da Cunha sobre o sertanejo, dedico este trabalho a meu pai (em memória), que antes que eu terminasse este trabalho nos deixou pra continuar sua vida em outra dimensão.

A você, pai, pelo exemplo de retidão de caráter, honestidade, justiça e amor incontestável pela Terra.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão de um curso de Doutorado não é uma conquista apenas pessoal. Quando olhamos para trás, reconhecemos que muitas foram as contribuições e sacrifícios pessoais e coletivos para a sua realização. Por isso, quero homenagear e agradecer as pessoas que aqui nomeei, tornando-as representantes de todas aquelas que por um motivo ou outro não foram nomeadas. Como diz a epígrafe escolhida, *obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

À minha família: à minha mãe, pelo exemplo de força e superação, demonstrando em seus atos a coragem de enfrentar “a vida”. Aos meus irmãos que com paciência entenderam os momentos de reclusão; em especial a minha irmã Marlene, que assumiu a difícil tarefa de ficar responsável por Nalanda – minha filha – nesses quatro anos das minhas idas e vindas.

A você, Nalanda, minha princesa, que tem sido sábia e enfrentado as mudanças que a vida tem nos proporcionado, com coragem e responsabilidade, dando-me a tranquilidade pra fazer aquilo que tem que ser feito. Você enche minha vida de alegria. Renova meus sonhos e me dá força pra prosseguir lutando e acreditando que uma sociedade mais justa e humana é possível.

Meus amigos e amigas. Os mais novos e os de longa data. E aqui cito Paulo César, amigo de todas as horas. Benilde e Francisca Mendes, não importa se passamos meses e dias sem nos falarmos, nossa amizade está escrita nas estrelas. E, no mesmo rol, acrescento meus ex-colegas de trabalho e agora “amigos do vinho”, Elielder, Elizidária, Jô, Rejane e Sabina. Para que terapeuta se tenho vocês?

A todos que fazem parte do IFCE - *campus* Iguatu, que acreditaram e confiaram que eu poderia realizar este trabalho, sem me furtar a crítica, mas respeitando o trabalho desenvolvido pela Instituição nos seus 62 anos de história. Em especial minhas colegas professoras Evellyne Medeiros e Neidimar, Santana e Silvelena coordenadoras dos cursos técnicos, Núbia e Irismar professoras da área específica do curso Técnico em Agropecuária, por meio de vocês estendo meu agradecimento aos demais professores. Nélgima, responsável pelo controle acadêmico, sem você a coleta de dados teria sido impossível. Obrigada!

Aos meus alunos do *campus* Iguatu e mais recentemente do *campus* Limoeiro do Norte, o agradecimento e as desculpas por terem “aguentado” uma professora tensa e angustiada, dividida entre as atividades do doutorado e da docência. A alegria, a sensibilidade e o carinho de vocês foram combustíveis nessa jornada.

D. Vanda, Gabi e Amandinha, minhas lembranças mais caras de Marília/SP. Pode ser que nunca mais nos encontremos, mas as experiências compartilhadas jamais serão esquecidas.

Wanderson, quem diria. Meu ex-aluno, agora meu amigo, que se dispôs agora nos últimos dias a ler este trabalho e mesmo sem ter assumido a função de corretor, contribuiu imensamente com seu conhecimento da língua portuguesa e da ABNT. Não imagina quão grata sou, eternamente.

Aos colegas do DINTER, em especial a Márcia Viana e a Socorro Castelo, que dividiram comigo os momentos de angústia quando antes da qualificação, distante de todos, tive o ombro e a companhia de vocês.

Reservo um espaço especial às professoras Tânia e Elenilce pelas sugestões e observações na banca de qualificação, estendendo esse agradecimento a defesa final. E ainda na banca de defesa, agradeço ao Professor Candido Vieitez e a professora Sandra Gadelha.

Ao IFCE e à UNESP na pessoa da Professora Neusa, coordenadora do DINTER pela apresentação e aprovação do projeto junto a CAPES. E também como minha orientadora, pela orientação objetiva e competente. E por não ter desistido de mim.

Aos Professores Cândido Vieitze e Henrique Novaes pelos conhecimentos partilhados nas disciplinas.

Entre todos os seres que se dizem humanos existem aqueles que acreditam e outros que não acreditam que existe no universo algo maior que rege nossa vida. Situo-me no primeiro grupo e, por isso, não posso deixar de agradecer a essa força suprema que tem sido presença constante em minha vida e me faz crer que nada acontece por caso. Que existe um tempo pra plantar e um tempo pra colher.

Enfim, para aqueles que não nomeei, cito aqui os versos de Carlos D. de Andrade (1992, p. 20), “Gastei uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever. No entanto ele está cá dentro. Inquieto, vivo. ‘Ele está cá dentro’”. Tomo emprestado os versos do mestre e digo a vocês: gastei uma hora pensando um nome que a pena não quer escrever. No entanto, ele está cá dentro. Inquieto, vivo. Ele está cá dentro...

Para vocês, cujos nomes não figuraram neste ato de agradecimento, digo que o importante não é o fato de o nome não sair; o importante é a certeza de que ele está “cá dentro” do coração.

Obrigada!

Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou  
costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me  
fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras  
gentes que vão se tornando parte da gente também.  
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...  
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida  
e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos  
deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim  
pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um  
imenso bordado de "nós".

Cora Coralina

## RESUMO

O tema deste trabalho é o Ensino Agrícola ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Iguatu. Nosso objetivo geral foi analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária, ofertado pela referida instituição, tendo como referência o documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação e Tecnologia sobre a (Re)significação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Ensino e os princípios da Educação Profissional do campo elaborado pelos movimentos sociais do campo. A partir da análise realizada, levantamos as seguintes questões: Quais os princípios que norteiam o PPC do curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus* de Iguatu? Quais as relações que o PPP do referido curso mantém com o documento de (re)significação do ensino agrícola elaborado pelo MEC? Qual(is) a(s) trajetória(s) desenvolvida(s) pelos discentes após a conclusão do curso? Qual a avaliação dos egressos sobre a contribuição do curso para a sua formação? Para responder a esses e outros questionamentos, realizamos um trabalho que se insere na abordagem qualitativa, com ênfase nos aspectos do método da pesquisa-ação. A pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação buscando desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Conduzida num processo cíclico de agir e refletir criticamente sobre as ações, a pesquisa-ação agrega várias técnicas de coleta de dados da pesquisa social. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental em obras de referência, documentos oficiais, legislações, dentre outros referentes ao tema. Para a coleta de dados empíricos organizamos e participamos, junto com o corpo docente, de seminários e reuniões de grupo para estudo da temática. Trabalhamos ainda com o questionário aplicado a 66 egressos do referido curso, com o objetivo de conhecer: Qual a avaliação dos docentes sobre a trajetória desenvolvida pelos egressos do curso? No desenvolvimento da pesquisa percebemos que o IFCE - *campus* Iguatu, assim como a maioria das escolas, dentro do espaço de uma sociedade capitalista, encerra um espaço de contradições, produto do movimento dialético das camadas sociais que as formam. O IFCE – *campus* Iguatu, por sua vez, não foge à regra. Sua história é marcada pela implementação de diversas políticas governamentais, com avanços e retrocessos que implicam na formação discente. Para tanto, a pesquisa aponta para a necessidade do corpo docente do curso Técnico em Agropecuária discutir sobre a concepção e os princípios do atual PPP, explicitando as contradições na formação dos profissionais para a produção agrícola, articulando a reconstrução ou construção do projeto pedagógico do curso para atender aos princípios do projeto alternativo para o campo brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Técnico em Agropecuária. Projeto Pedagógico do Curso. Educação Profissional do Campo.

## ABSTRACT

The main theme of this paper is the Agricultural Teaching offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) - Iguatu campus. Our general purpose was to analyze the Pedagogical Project of the Farming Technical Course (PPC) offered by this institution, having as reference the Document produced by the Ministry of Education (MEC) and the Secretariat of Education and Technology about the (re)signification of the Agricultural Teaching in the Federal Network of Teaching and the principles of the Professional Education of the field elaborated by the movements of the field. From the analysis performed, the following questionings arose: What are the principles that guide the PPC of the Farming Technical Course of the IFCE –Iguatucampus? What relations does the PPC of the aforementioned course maintain with the document of (re)signification of the agricultural teaching elaborated by the MEC? What is(are) the trajectory(ies) developed by the students after the conclusion of the course? What is the evaluation made by the graduates about the contribution of the course to their academic and professional qualification? To answer these and other questionings, we performed a work that is part of the qualitative approach, with emphasis on the aspects of the action-research method. The action-research, as the name itself says, seeks to link the research to the action in order to develop knowledge and understanding as part of practice. Conducted in a cyclical process of acting and critically reflecting on actions, the action-research aggregates various techniques of data collect from social research. In this sense, a bibliographical and documentary research was performed in literary works of reference, official documents and legislation, among others referring to the theme. For the collection of empirical data we organized and participated together with the faculty of seminars and group meetings to study the theme. We also worked with the questionnaire applied to 66 graduates of this course, with the purpose of knowing: What is the evaluation of the teachers about the trajectory developed by the graduates of the course? In the development of the research, we realized that the IFCE - Iguatu campus, as well as most schools inserted in a capitalist society, contains a space of contradictions, product of the dialectical movement of the social strata that form them. The IFCE - Iguatu campus, on the other hand, does not escape the rule. Its history is marked by the implementation of several governmental policies, with advances and regressions that imply in the students training. Therefore, the research points to the need of the Farming Technical Course's faculty to discuss about the conception and principles of the current PPC, explaining the contradictions in the training of professionals for agricultural production, articulating the reconstruction or construction of the pedagogical project of the course to meet the principles of the alternative project for the Brazilian field.

**Keywords:** Professional Education. Farming Technician. Pedagogical Project of the Course. Professional Field Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1 Pesquisa bibliográfica e documental.....	25
2 Coleta de dados empíricos .....	25
2.1 Seminários/Grupos de estudo .....	26
2.2 Diário de Campo .....	27
3 Sistematização e análise dos dados coletados, com redação final .....	27
<b>1 O ESTADO DO CEARÁ NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE MODERNIZAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAMPO BRASILEIRO</b> .....	31
1.1A intervenção do Estado na Região Nordeste: o Departamento Nacional de Obras Contra Secas (DNOCS) e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) .....	35
1.2A política de modernização da ditadura e o avanço do capitalismo no campo brasileiro.....	38
1.3 O Estado do Ceará no contexto nacional frente à instauração do Governo das Mudanças.....	54
1.4 A formação técnica para atender às demandas do campo brasileiro .....	58
1.4.1 Dos anos de 1990 a 2000: um novo contexto, uma nova formação? .....	62
<b>2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: O IFCE-CAMPUS IGUATU E AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b> .....	67
2.1 De Vila Telha à Iguatu: breve histórico sobre o município .....	67
2.2 De Escola Agrotécnica Federal de Iguatu a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará– <i>campus</i> Iguatu: o que muda e o que permanece ao longo da história? .....	70
2.2.1 As Propostas Curriculares para a formação do Técnico Agrícola ou Técnico em Agropecuária: a relação entre trabalho e educação .....	76
2.1.1O sistema escola-fazenda: aprender a fazer e fazer para aprender.....	77
2.1.2 A Pedagogia das Competências: o aprender a aprender .....	80
2.1.3 O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e a possibilidade de <i>integrar</i> a Educação Profissional ao Ensino Médio .....	86
2.2 O Documento de (Re)significação do ensino agrícola produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).....	91
2.3 O Projeto Político Pedagógico do IFCE - <i>Campus</i> Iguatu e o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio .....	94

<b>3 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO CAMPO E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA PROPOSTA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO .....</b>	<b>102</b>
3.1 A Educação Profissional do Campo: um confronto entre dois projetos de sociedade, de formação dos trabalhadores e de forma de produzir.....	113
3.2 O MST e as experiências educativas da Educação Profissional do Campo .....	116
3.3 Os Institutos Federais e as experiências educativas da Educação Profissional do Campo a partir do PRONERA .....	122
3.3.1 O IFPB - <i>Campus</i> Sousa/PRONERA e o Curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroindústria.....	122
3.3.2 A experiência do IFPA- <i>campus</i> Castanhal/PRONERA e o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia .....	127
3.4 Os elementos que aproximam o Ensino Médio Integrado e a proposta de Educação Profissional do Campo.....	132
<b>4 A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO IFCE, <i>CAMPUS</i> IGUATU, E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO .....</b>	<b>141</b>
4.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE – <i>campus</i> Iguatu .....	142
4.2 A construção de espaços de reflexão, discussão e aprendizagens com a comunidade escolar .....	148
4.3 Os egressos do curso técnico em Agropecuária do IFCE – <i>campus</i> Iguatu em foco: um aporte para a busca pela ressignificação do ensino agrícola.....	158
4.3.1 Os conhecimentos adquiridos durante o curso e o exercício da profissão .....	164
4.3.2 Os conhecimentos adquiridos durante o curso e a organização da matriz curricular: as disciplinas propedêuticas e profissionalizantes .....	165
4.3.3 Os conhecimentos adquiridos frente ao destino profissional dos egressos: as propriedades rurais em foco .....	166
4.3.4 Os conhecimentos adquiridos durante o curso e os desafios de trabalhar com a agricultura familiar.....	169
4.3.5 A opinião dos egressos sobre os movimentos sociais do campo .....	173
4.4 A opinião dos docentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio sobre os dados coletados por meio do questionário aplicado aos egressos .....	175
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO A – Relatório Final do I Encontro de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Ceará .....</b>	<b>199</b>

<b>ANEXO B – Folder do II Seminário Educação do Campo: “A (Re)significação do ensino agrícola e a educação do campo” .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFCE - <i>CAMPUS</i> IGUATU.....</b>	<b>216</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa das Regiões Produtivas Agrícolas da Região Nordeste.....	50
<b>Figura 2</b> - Localização geográfica dos Perímetros Irrigados do Estado do Ceará.....	55
<b>Figura 3</b> – Disposição geográfica da Macrorregião do Cariri e Centro Sul em relação ao foco de atuação do IFCE – <i>campus</i> Iguatu.....	69
<b>Figura 4</b> - Fachada do prédio da escola Agrotécnica Federal de Iguatu.....	72
<b>Figura 5</b> – Setores de Olericultura, ovinocultura, fruticultura e bovinocultura.....	73
<b>Figura 6</b> – Entrada da Unidade II Cajazeiras do IFCE - <i>campus</i> Iguatu.....	74
<b>Figura 7</b> – Mesa Redonda II Seminário de Educação do Campo – 2015.....	154
<b>Figura 8</b> – Palestra de abertura do II Seminário de Educação do Campo – 2015.....	154

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução da Distribuição dos recursos para o crédito agropecuário nos governos Lula/Dilma (bilhões/R\$) .....	115
<b>Gráfico 2</b> – Opção pela realização do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – IFCE – <i>campus</i> Iguatu.....	161
<b>Gráfico 3</b> – Média de idade dos alunos egressos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – IFCE – <i>campus</i> Iguatu.....	162
<b>Gráfico 4</b> – Nível de escolaridade dos pais dos egressos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – IFCE – <i>campus</i> Iguatu.....	163
<b>Gráfico 5</b> – Situação dos egressos após concluírem o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.....	177

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização da lógica nas formas de produção.....	53
<b>Quadro 2</b> – As maiores cidades cearenses em termos demográficos.....	68
<b>Quadro 3</b> – Orientação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Técnico em Agropecuária.....	96
<b>Quadro 4</b> - Tempos de formação propostos pelo PRONERA da EAFC.....	128
<b>Quadro 5</b> – Matriz Curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – IFCE – <i>campus</i> Iguatu.....	146

<b>Quadro 6</b> – Identificação do número de alunos egresso do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio participantes da pesquisa.....	159
<b>Quadro 7</b> – Identificação dos professores da área específica do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – IFCE – <i>campus</i> Iguatu.....	174

## INTRODUÇÃO

Embora estejamos no século XXI, a temática a ser desenvolvida requer um breve retorno ao século XX, denominada por Eric Hobsbawm como a Era dos Extremos. Título do seu último livro, o autor descreve este período como o século em que a humanidade, dividida entre os ideais do capitalismo e do socialismo viveu no decorrer de 25 a 30 anos após a Segunda Guerra Mundial, um “[...] extraordinário crescimento econômico e transformação social, que provavelmente mudaram de maneira profunda a sociedade humana mais do que qualquer outro período de brevidade comparável” (HOBSBAWM, 1995, p. 15).

Esse curto período denominado pelo autor de Era do Ouro, entre uma crise e outra, o mundo passa a presenciar uma nova era de decomposição e incertezas. Os países socialistas, agora com suas economias desabando, vulneráveis, foram impelidos a realizar rupturas igualmente radicais com seu passado, e como se sabe rumaram para o colapso. Tendo sobrevivido ao triplo desafio da depressão, do fascismo e da guerra, os países capitalistas passam a dar sinais de um quadro crítico, que pode ser observado por alguns elementos como: a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção; a crise do Estado de Bem-estar Social; a intensificação das lutas sociais (com greves, manifestações de rua); e a crise do petróleo que foi um fator que deu forte impulso a esta crise. Nestas condições, os países capitalistas tiveram de buscar “[...] soluções em longo prazo, para superar o desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposições cada vez mais espetacular de mendigos sem teto, a luxo abundante, em meio a rendas limitadas e despesas ilimitadas de Estado” (HOBSBAWM, 1995, p.17).

Nesse sentido é que se insere a implementação e um amplo processo de reestruturação do capital, ou seja, introduzir na forma de produção novas tecnologias apoiadas num conjunto de modificações sociais, econômicas e políticas. “Portanto, trata-se de processos reestruturativos que criam impactos em todas as esferas da sociabilidade, com implicações para o mundo do trabalho e para as formas de viver, sentir e pensar” (BATISTA, 2011, p. 17).

Os pressupostos contidos na proposta econômica, política e ideológica do neoliberalismo tomam força e aparecem como sendo a única opção para responder à crise de acumulação do capital. Seu pressuposto principal era desvencilhar o capital das amarras do sistema econômico, retomando os preceitos do liberalismo clássico, adaptando-os ao contexto da globalização. As ideias neoliberais foram fortalecidas pelo Consenso de Washington, que definiu medidas a serem adotadas pelos governos da América Latina: a ideia do Estado

mínimo que deve cumprir algumas funções básicas, como a educação fundamental, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraestrutura econômica essencial ao desenvolvimento econômico.

No Brasil, essas medidas foram adotadas pelo governo de Fernando Collor e teve continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso, os quais se submeteram aos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), pois o governo aderiu, de forma incondicional, às decisões do Consenso de Washington<sup>1</sup>. Essas instituições que já tinham um papel relevante de controle e supervisão sobre os países periféricos passaram a orientar e disciplinar a organização do sistema econômico dos estados nacionais por meio da viabilização de financiamentos e empréstimos de recursos e pelos projetos de políticas sociais por meio de convênios com os governos nacionais.

Considerando esse contexto, a educação é chamada para atender às novas necessidades do capitalismo. Novas orientações são formuladas para direcionar a formação do trabalhador, construindo uma relação linear entre formação profissional e empregabilidade. No discurso do Ministério da Educação (2009), as modificações globais estariam impondo para o Brasil, urgentes mudanças para o sistema educacional, em particular, para a Educação Profissional, que prescindia de uma nova estrutura, na perspectiva de que o país pudesse acompanhar os avanços científicos e tecnológicos da sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento.

---

<sup>1</sup>O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente conhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Em linhas gerais, as ideias desse encontro – tidas como um receituário, e não como uma imposição – já eram proclamadas pelos governos dos países desenvolvidos, principalmente EUA e Reino Unido, desde as décadas de 1970 e 1980, quando o neoliberalismo começou a avançar pelo mundo. Além disso, instituições como o FMI e o Banco Mundial já colocavam a cartilha neoliberal como pré-requisito necessário para a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica. O objetivo dessa reunião, segundo os idealizadores da mesma, era o de acelerar o desenvolvimento sem piorar a distribuição de renda. Dessa forma, as recomendações apresentadas giraram em torno de três ideias principais: abertura econômica e comercial; aplicação da economia de mercado; e controle fiscal macroeconômico. Dentre as premissas básicas colocadas no Consenso de Washington, podemos destacar: a) Disciplina fiscal, em que o Estado deveria cortar gastos e eliminar ou diminuir as suas dívidas, reduzindo custos e funcionários. b) Reforma fiscal e tributária, em que o governo deveria reformular seus sistemas de arrecadação de impostos a fim de que as empresas pagassem menos tributos. c) Privatização de empresas estatais, tanto em áreas comerciais quanto nas áreas de infraestrutura, para garantir o predomínio da iniciativa privada em todos os setores. d) Abertura comercial e econômica dos países, diminuindo o protecionismo e proporcionando uma maior abertura das economias para o investimento estrangeiro e) Desregulamentação progressiva do controle econômico e das leis trabalhistas. Apesar de o Brasil ter sido um dos poucos países que não aceitaram de imediato essas medidas, foi um dos que mais rapidamente as aplicou, em um processo que conheceu o seu ápice ao longo da década de 1990. A principal ação do governo brasileiro nesse sentido foi a implantação da política de privatizações, em que empresas estatais dos ramos de energia, telecomunicações, da mineração e outras foram transferidas para a iniciativa privada (PENA, 2016).

Nesse cenário, insere-se a reforma da Educação Profissional preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e regulamentada pelo Decreto 2.208/97 (BRASIL, 2008) e, em seguida, pelo decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004). Estudos mostram que a principal meta do Estado para a Educação Profissional no país continua sendo preparar mão de obra qualificada para atender às novas exigências do capitalismo contemporâneo (KUENZER, 1997; 2002; FERRETI, 2002; FRIGOTTO, 2010). Nesse sentido, compreendemos que a tendência de subordinar a educação aos interesses do capital não é algo desse momento do capitalismo, mas ela é recorrente na história que sempre se manifesta em diferentes formas e conteúdos em cada uma das suas fases. Implícita a essa compreensão está a concepção da educação como fator de desenvolvimento econômico, atrelado ao mercado de trabalho, considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.

Sob as novas configurações que ocorreram em determinados setores produtivos do país, e priorizando a análise atual do campo brasileiro, depreende-se a existência de duas formas distintas de produzir na agricultura. A forma predominante é aquela voltada para a produção em grande escala, com uso extensivo de agrotóxicos, denominado de agricultura capitalista ou agronegócio<sup>2</sup>. A outra é aquela voltada para a produção de alimentos e às necessidades alimentares da população, identificada como a agricultura familiar ou camponesa. Dependendo da forma de produzir que seja considerada, podemos identificar tipos diferentes de técnicas e tecnologias agrícolas que são implementadas, bem como uma concepção e uma formação educacional para o trabalho no campo.

O ensino agrícola ofertado pela Rede Federal de Ensino, que há mais de 100 anos atua no desenvolvimento brasileiro, historicamente, segue as diretrizes determinadas pela política educacional implementada pelo governo federal, evidenciando suas relações com um projeto hegemônico de educação e sociedade.

---

<sup>2</sup> - De acordo com Leite e Medeiros (2012, p. 79), *agronegócio* é um termo de uso relativamente recente no Brasil e guarda correspondência com *agribusiness*. No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 70. Desde os anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto jornalística, política e no senso comum. O que hoje se denomina *agronegócio* relaciona-se, com a alta tecnologia agrícola, que se diferencia bastante segundo o ramo que se toma como referência. Assim, a soja e o algodão têm sua produção marcada, tanto no plantio quanto na colheita, pela presença de insumos químicos, biotecnologias e mecanização, o mesmo não se dá com o café que exige abundante mão de obra na colheita. Em relação a expansão do *agronegócio* no Brasil, os autores ressaltam alguns aspectos: está intimamente ligado a disponibilidade de terras; tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, tendo a imposição do seu termo um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política e cada vez menos às relações sociais.

Nas décadas de 1950 e 1960, período em que a maioria das Escolas Agrotécnicas foi criada e orientada pelo modelo Escola-Fazenda, o ensino agrícola voltou-se para o projeto nacional, tendo como foco a grande produção e a formação da mão de obra especializada, aliando-se aos interesses econômicos e financeiros internacionais, às tecnologias com base na lógica da revolução verde e aos interesses urbanos industriais dos governos militares. É chamada de revolução verde a introdução de variedades modernas de alta produtividade agrícola, por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial. Dessa forma, foi concebido o processo de modernização da agricultura baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes, adoção de tratores e colheitadeiras para serem utilizadas nas diversas etapas da produção agrícola e, ainda, as sementes melhoradas.

Nos chamados países periféricos, como o Brasil, para que os produtores pudessem ter acesso aos pacotes tecnológicos foi necessária uma ampliação do sistema de crédito bancário por meio do Estado. O sistema de crédito organizado privilegiava os grandes produtores – latifundiários - e algumas culturas do tipo exportação como o milho, a soja, o arroz e o algodão e, logo em seguida, a cana-de-açúcar, em detrimento dos pequenos produtores. Para que os princípios da revolução verde chegassem até o produtor foi necessário, também, formar a mão de obra especializada. Nesse momento, o Técnico em Agropecuária foi um dos difusores das novas tecnologias. Formados nas Escolas Agrotécnicas Federais por meio da metodologia do sistema Escola-fazenda, sua função era divulgar e implementar as inovações científicas e tecnológicas representadas pelas máquinas e insumos agrícolas importados. Ainda hoje, oferece-se, na maioria dos casos, uma formação acrítica sem relação com o contexto e oposta aos desafios que a sociedade contemporânea apresenta.

Diante deste cenário é que empreendemos a realização deste estudo e, nesse sentido, surgiram muitas interrogações e motivações, dentre elas, qual o interesse em refletirmos sobre o tema da educação profissional, tendo como foco específico o ensino agrícola? Euclides da Cunha, em sua obra *Os Sertões* (2004, p. 34) descreveu o homem sertanejo, como “[...] antes de tudo, um forte. Ao primeiro lance de vista, é um homem permanentemente fatigado. Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude”.

A descrição feita pelo referido autor, descreve a imagem e a vivência do meu pai: homem do campo, sertanejo, trabalhador rural, lavrador, pequeno produtor, sem-terra. Seja qual for a denominação que receba, cada uma delas carrega uma ideologia política; o que, em parte, explicita a importância da escolha dessa temática. Como filha de camponês do sertão cearense, acompanhei desde cedo a luta e a angústia do meu pai para manter vivo o seu pequeno rebanho e sua plantação em tempos de seca ou estiagem. Com a chegada da estação

chuvosa, vejo sua alegria em poder contar com a água de forma abundante e, com isso, aliviar a dureza do seu trabalho como homem do campo. Por outro lado, grande era o esforço de minha mãe para que os filhos estudassem. Em sua visão futurista essa era a única maneira de não seguir repetindo a história dela e a de meu pai.

O trabalho de sol a sol, as dificuldades vividas em todas as dimensões da vida com a saúde, educação, deslocamento para o centro urbano mais próximo, eram e continuam sendo, para muitas famílias que trabalham e vivem no campo, motivos para quererem que seus filhos saiam dali e busquem uma vida melhor - frase muitas vezes repetida por minha mãe. Cabe mencionar que, para uma família de oito filhos, nas condições econômicas que tínhamos, lutar para que pudéssemos frequentar a escola pública já era um grande esforço. Não pensávamos em formação cultural e nem havia recursos para tanto. Neste contexto, a biblioteca municipal que existe hoje, composta de um pequeno acervo, não existia antes e, por outro lado, ainda não existia livraria. Enfim, a habilidade leitora e a formação política foram sendo construídas ao longo da carreira docente e acadêmica.

Por influência de duas irmãs que iniciaram a docência e de alguns professores, dos quais tive o prazer de ser aluna, aprendi a admirar e a respeitar a profissão docente. Ingressei no magistério há aproximadamente 18 anos e, desde então, tenho me envolvido com a ação educativa, e como diz Brandão (1995, p. 7) “[...] para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser, ou para conviver”.

O início foi marcado pela experiência como professora da rede municipal de ensino, em 1992, quando estava ainda iniciando a Licenciatura em Pedagogia. Como aluna do referido curso na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), unidade da Universidade Estadual de Ceará (UECE), localizada em Limoeiro do Norte-Ceará, fui bolsista de trabalho, monitora, bolsista de pesquisa e fiz parte do Movimento Estudantil. As experiências acadêmicas vividas além da sala de aula me apresentaram a um mundo que eu desconhecia. O crescimento intelectual adquirido por meio da monitoria, da bolsa de iniciação científica e o crescimento político por meio do Centro Acadêmico de Pedagogia, permitiram-me afirmar que a participação no movimento estudantil possibilita a formação de uma consciência crítica a respeito das mais diversas questões da sociedade e contribui na formação docente, interferindo nas escolhas ético-políticas e profissionais feitas no cotidiano do exercício profissional. Conclui a graduação em 1996 e em 1997, retornei à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos como Professora Substituta e continuei como servidora municipal. Durante alguns anos vivi essa experiência, de estar professora numa Universidade e assumir a coordenação de uma escola pública municipal. Em outro momento, como

coordenadora de escola particular e professora na rede estadual. Considero que a cada experiência vivida, sentia o poder das ideias dominantes, das amarras do Estado.

Na Universidade - FAFIDAM/UECE - tive a oportunidade de participar de algumas reuniões entre a UECE e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), durante as quais o principal interlocutor era o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O objetivo perpassava a discussão e efetivação do Curso de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária – Magistério da Terra, em nível médio, com habilitação para o Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido fui convidada a colaborar com o curso, ministrando aulas em uma turma que funcionava no Assentamento Bernardo Marinho no município de Russas/Ceará. Conhecer a proposta pedagógica desenvolvida e defendida pelo referido movimento e a luta de discentes/docentes/militantes/lutadores do MST, garantir ao povo do campo aquilo que sempre lhe foi negado, reavivou minha memória de filha de camponês e reafirmou as minhas convicções de que “mudar é difícil, mas é possível.” (FREIRE, 1996, p. 88). De lá para cá muitas foram as experiências e os marcos na minha trajetória. Uma constante é o fato de estar sempre atenta e vigilante para com as disputas travadas em torno das propostas educacionais elaboradas e implementadas pelo Estado.

Em 2010, iniciei minhas atividades como professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – *campus* Iguatu. Ao chegar para assumir minhas atividades, surpreendeu-me a estrutura física da instituição, o que logo se explicaria pela origem da mesma, uma antiga Escola Agrotécnica. No decorrer dos meses de trabalho e no contato com os alunos e colegas professores nas reuniões pedagógicas, começo a me inquietar com o fato de que, sendo esta uma antiga Escola Agrotécnica Federal, pouco ou quase nada se discute sobre as transformações que estão ocorrendo no campo, nenhum movimento social ou sindical ligado ao campo é citado como colaborador de trabalhos ali desenvolvidos.

Tendo prestado concurso para a área pedagógica do curso de Licenciatura em Química da referida instituição, no qual leciono as disciplinas de Fundamentos sócios-filosóficos e políticos da educação, História da Educação e Legislação do Ensino, porém, como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico trabalhei a disciplina de Sociologia nos cursos Técnicos de nível Médio Integrado ao Ensino Médio. No contato com estas turmas em sala de aula, em conversas informais e conhecendo melhor a origem social dos alunos, procurei estabelecer uma relação com a experiência vivenciada com a turma do PRONERA no Assentamento Bernardo Marinho. A partir de então, comecei a compreender a ausência das

discussões sobre as transformações no campo brasileiro, sobre o afastamento da instituição dos movimentos sociais ou sindicais do campo. Como ex-Escola Agrotécnica, criada e estruturada a partir do modelo escola-fazenda, o IFCE – *Campus Iguatu* tinha, como as demais Escolas Agrotécnicas criadas no período, tinha por objetivo principal a formação de técnicos em agropecuária que divulgassem, junto aos pequenos produtores, os princípios da revolução verde.

A aprovação do Projeto de Extensão: *Juventude e cooperação agrícola: a utilização das TICS no fortalecimento da Agricultura familiar* por meio de Edital do Ministério das Comunicações e Secretaria Nacional da Juventude, do qual participei ativamente, fortaleceu ainda mais as minhas inquietações e o meu desejo de provocar nos meus colegas docentes uma reflexão sobre o papel que esta instituição tem desenvolvido ao longo dos anos: a formação técnica oferecida aos discentes tem servido para quem e para que?

No momento atual da sociedade capitalista, se considerado o desenvolvimento científico e econômico alcançado na produção agrícola, há um domínio econômico e hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa. E, neste sentido, não poderíamos falar em escassez de alimentos. Entretanto, o número de pessoas miseráveis e famintas no mundo segue aumentando; a qualidade dos alimentos, quando sua origem é do monocultivo, vem sendo questionada, pois exige um intenso uso de agrotóxicos e alteração genética dos produtos; o aumento da concentração de terras; a ampliação da pobreza no campo, combinada com a destruição do meio ambiente e o comprometimento da qualidade de vida, abrem a possibilidade concreta para a construção de um projeto alternativo para o campo brasileiro.

No bojo das contradições que emergem deste contexto, desde o final da década de 1990, vem se constituindo no Brasil “[...] um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalham no campo e vivem do campo” (CALDART, 2002, p.18). Além de uma construção conceitual, constitui-se numa construção política e ideológica, que nasce da crítica à educação rural cuja referência é a do produtivismo, que vê o campo somente como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Tal projeto não tem ainda uma formulação pronta, acabada; mais alguns aspectos têm sido consensuais entre as organizações dos trabalhadores do campo que têm tomado posição nos confrontos entre concepção de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica da formulação das políticas públicas. Tais aspectos

[...] envolvem a soberania alimentar como princípio organizador da agricultura, a democratização da propriedade e uso da terra, uma nova matriz produtiva e

tecnológica, com base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação (CALDART, 2010, p.233-235).

Como já registramos, o Sistema Federal de Ensino Agrícola surgiu para atender às demandas da chamada revolução verde, o debate sobre as finalidades educativas da educação profissional para o campo e da formação de profissionais vinculados à produção agrícola aponta que

[...] essa modalidade de ensino tem uma tradição ligada a duas vertentes: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agro-exportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores, ou seja, não existe no país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa, [...] e também por isso, camponeses que conseguem estudar nas escolas ditas agrícolas via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo. Mesmo quando os dados do Censo Agropecuário (2006) apontam claramente para a importância da agricultura familiar na produção de alimentos no país (CALDART, 2010, p.236).

A partir desse contexto, e considerando a realidade do IFCE – *Campus* Iguatu, antiga Escola Agrotécnica, que tem como um dos seus cursos o Técnico em Agropecuária, indagamos:

- Quais os princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus* Iguatu?
- Que relações o Projeto Político Pedagógico do referido curso mantém com o documento de (re) significação do ensino agrícola elaborado pelo MEC?
- Qual(is) a trajetória desenvolvida pelos discentes após a conclusão do curso?
- Qual a avaliação dos egressos sobre a contribuição do curso para a sua formação?
- Qual a avaliação dos docentes sobre a trajetória desenvolvida pelos egressos do curso?

Outra questão levantada foi se no IFCE - *Campus* Iguatu podemos confirmar a assertiva segundo a qual os “[...] camponeses que conseguem estudar nestas escolas ditas agrícolas via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo” (CALDART, 2012, p.236).

Apoiamo-nos nestas questões e delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o PPP do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFCE - *Campus* Iguatu e sua inter-relação com a realidade apontada pelos egressos do curso.
- Evidenciar os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFCE - *Campus* Iguatu, identificando

os aspectos que se articulam ou não com o projeto de educação profissional do campo que vem sendo gestado pelos movimentos sociais do campo;

- Averiguar na referida instituição junto ao corpo docente a concepção e os princípios do atual Projeto Político Pedagógico, explicitando as contradições na formação dos profissionais para a produção agrícola;
- Articular a reconstrução ou construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda aos princípios do projeto alternativo para o campo brasileiro.

Diante do exposto, o objetivo geral que norteou este trabalho de pesquisa foi analisar o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFCE – *Campus* de Iguatu, tendo como referência o documento sobre a (Re) significação do Ensino agrícola na Rede Federal de Educação e os princípios da proposta de Educação Profissional em construção pelos movimentos sociais do campo, na perspectiva de buscar elementos que pudessem contribuir para a elaboração de outra proposta pedagógica que, partindo da realidade e de experiências já vivenciadas, tivesse como foco da formação uma estratégia de transformação social, não restringindo-se à lógica do mercado e ao caráter utilitarista e economicista da educação.

Para realizar a referida análise delimitamos o tempo pós-1960, visto que é o período marcado pela revolução verde e a modernização conservadora da agricultura brasileira e suas contradições. Nessas contradições expande-se o Ensino Técnico de Nível Médio, tendo como principal fundamento a política econômica adotada pelo governo brasileiro daquele período.

Considerando o caráter dinâmico da produção de saberes e os nossos objetivos de pesquisa, optamos por desenvolver um trabalho que inseriu-se na abordagem qualitativa, com ênfase nos aspectos do método da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011) a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com definição política, associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual o pesquisador e os participantes representantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo em que as pessoas implicadas têm algo a dizer ou fazer.

A pesquisa-ação, como o próprio nome já diz, procura unir a pesquisa à ação buscando desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. A investigação parte de um problema específico identificado num contexto particular e tem como característica essencial o posicionamento do pesquisador, este atua e faz parte do ambiente da pesquisa. Ou seja, não se coloca como um observador afastado do objeto de pesquisa mas, deliberadamente, interfere com ações e integra-se aos membros da instituição onde a pesquisa é realizada.

Considerando ainda que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social, Thiollent (2011, p.22) resume alguns dos seus principais aspectos dessa forma:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Esta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) Objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Conduzida num processo cíclico de agir e refletir criticamente sobre as ações estão tanto o pesquisador, fazendo uso de seus conhecimentos teóricos, como os membros do grupo, a partir do conhecimento prático do contexto em que trabalham. Thiollent (2011) afirma ser o processo de pesquisa-ação muito flexível, dificultando, desta forma, o estabelecimento de fases rigorosamente ordenadas. Em acordo com Thiollent (2011), Sandín Esteban (2010, p.173) diz que a natureza cíclica, flexível e dinâmica “[...] de uma pesquisa-ação contrasta com a linearidade processual de outras metodologias de pesquisa”. Nesse sentido, enfatizamos a afirmação de Tripp (2005) que diz ser impossível especificar com antecedência qual o conhecimento que será obtido e nem quais resultados práticos serão alcançados, pois os resultados de cada ciclo do processo determinarão o que acontecerá a seguir.

Sendo assim, a pesquisa-ação, a partir do seu processo, procura intervir na prática e não apenas como possível consequência de uma recomendação, na etapa final do projeto. “Agrega várias técnicas de pesquisa social, com as quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32), e tem como possibilidade compartilhar e (re)construir saberes e práticas. Importante também, ressalta o autor, que estejam bem claros os objetivos, assim como a relação existente entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação.

Dessa forma esta pesquisa se desenvolveu em três fases, conforme explicitado abaixo. Esclarecemos que em nenhum momento a reflexão apareceu como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação, visto que deva ocorrer durante todo o processo.

## 1 Pesquisa bibliográfica e documental

O levantamento bibliográfico teve por objetivo aprofundar o conhecimento sobre o que já se produziu e registrou a respeito da temática. Por meio das leituras, fichamentos, citações, resumos e observações pessoais, objetivamos a compreensão dos aspectos teóricos, políticos e ideológicos úteis para o desenvolvimento da temática.

- Documentos: como Fichas de Matrícula, Livro de Atas e Caderno de Registros de Diplomas.
- Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE (PDI); do Plano de Desenvolvimento Institucional do *campus* Iguatu; do Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária do *campus* Iguatu; da Proposta de (Re)significação do Ensino Agrícola, elaborada pelo MEC em 2009;
- O conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas no período 2008 a 2012; com destaque para as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo; o Decreto 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
- Cadernos de formação do MST;
- Cadernos do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

## 2 Coleta de dados empíricos

Foi aplicado um questionário composto por 16 questões a egressos do curso estudado. Das questões, 6 eram fechadas; 5 semiabertas que pediam para justificar a resposta, dando possibilidade ao informante de esclarecer sua resposta; e 5 questões eram abertas (Apêndice A). O questionário nos trouxe informações sobre o perfil socioeconômico do aluno egresso, a trajetória profissional, sua avaliação acerca da formação recebida no curso e a contribuição do currículo do curso para o atendimento das suas necessidades profissionais. Na nossa compreensão, são fatores importantes que devem influenciar na discussão e análise com o corpo docente do curso Técnico em Agropecuária sobre a proposta pedagógica do curso. A fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, os egressos foram identificados com números nos recortes de suas falas, sendo enumeradas de forma sequencial, de 1 a 66.

Consideramos egresso o aluno que, efetivamente, concluiu os estudos regulares e o estágio, estando apto a receber, ou já recebeu, o diploma. Estes dados foram coletados considerando as fichas de matrícula, o setor de estágio, caderno de registros de diplomas e as pastas individuais do aluno egresso no controle acadêmico da instituição.

Foram considerados ainda:

- ✓ Egressos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária nos anos de 2007 a 2014.
- ✓ Que durante o curso tenham sido internos;
- ✓ Com número de telefone ou e-mail para contato;
- ✓ Que tenham uma ligação mais direta com a terra, isto é, que seja filho de trabalhador rural ou de pequeno produtor.

A identificação dos discentes, de acordo com os critérios mencionados, foi feito inicialmente utilizando a ficha de matrícula inicial e, em seguida, o caderno de registros de diploma. A ficha de matrícula inicial permitiu a comprovação de dois dados: quem havia sido interno, quem tinha uma ligação direta com a terra, por meio da identificação da profissão do pai ou da mãe e um número de telefone ou e-mail.

O caderno de registro de diploma confirmava quem, havia de fato, cumprido todas as exigências do curso.

As primeiras tentativas de contato com os egressos por telefone mostrou-se inútil, pois, já eram números inexistentes ou que não pertencia à mesma pessoa. Partimos então para as redes sociais, um grupo criado na rede social Facebook, denominado pelos membros como Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (EAFI) Inesquecível, que se mostrou o recurso mais eficiente para o primeiro contato. No primeiro contato, identificamo-nos como professora do campus Iguatu e apresentamos a pesquisa, seus objetivos, e os convidamos para responder o questionário. A maioria dos participantes recebeu, respondeu e reenviou o questionário por e-mail.

Foi realizada também a visita previamente marcada com o egresso, nas Secretarias de Agricultura Municipais, para que ele pudesse responder o questionário. E ainda foi utilizado o I Encontro de Egressos organizado pela instituição em 2014, para divulgar a pesquisa entre os egressos que ali estavam, e os egressos do Curso Técnico em Agropecuária responderam o questionário.

É preciso registrar que foi uma tarefa complexa, que exigiu tempo e paciência. E, ainda, para realizá-la contamos com o apoio dos próprios egressos que, além de responderem o questionário, entravam em contato com os colegas incentivando-os a participar da pesquisa.

## **2.1 Seminários/Grupos de estudo**

No planejamento inicial das ações a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa, a certeza que tínhamos era a de que queríamos realizar uma pesquisa com os docentes, e não

sobre eles. Não se tratava apenas de observar e registrar, mas sim de garantir um espaço de reflexão.

Nesse sentido, tínhamos como objetivo aproveitar as reuniões pedagógicas da escola e construir um espaço, um grupo de estudo privilegiado, no qual os agentes educativos – professores, coordenadores e pesquisadora – pudessem refletir sobre a realidade do curso a partir dos dados apresentados pelos egressos. O objetivo principal era avaliar a trajetória desenvolvida pelos egressos do curso e qual concepção de formação seguir diante dos dados analisados e das novas configurações do campo brasileiro.

Em virtude de demandas da própria instituição tivemos a oportunidade de organizar e participar, junto com o corpo docente do curso, de dois seminários, promovidos pela Instituição e que tiveram como temas centrais a (Re)significação do Ensino Agrícola dentro do IFCE – *campus* Iguatu. Para Thiollent (2011) a arena principal, ao redor da qual gravitam outras ações, é a do seminário. É ali onde se examina, discute e ocorrem as decisões, onde se produz material de natureza “teórica” e de natureza “empírica” e, sobretudo, onde pode ser observado com maior evidência as espirais da pesquisa-ação. É ali também que participantes e pesquisadores aprendem.

Além destes dois seminários, participamos no decorrer da pesquisa de três encontros pedagógicos, nos quais eram incluídos momentos específicos para tratarmos da temática.

## **2.2 Diário de Campo**

Trata de anotações realizadas por nós nos momentos partilhados com o grupo de professores. O objetivo é que, através do diário de campo, tenhamos uma constante análise do desenvolvimento e de possíveis alterações no campo da investigação.

## **3 Sistematização e análise dos dados coletados, com redação final**

Iniciamos a análise dos dados fazendo uma leitura aprofundada e rigorosa do conjunto de dados obtidos por meio das reuniões sistematizadas, dos seminários, dos dados dos egressos, permeada continuamente pela reflexão e pelos objetivos da investigação, do problema e das questões da pesquisa, que serviram para ajudar a focalizar elementos específicos do objeto de estudo.

Trabalhamos com a análise qualitativa dos dados que, vale salientar, “[...] não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aponta para uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2010, p.27). Neste sentido, todos os dados foram cuidadosamente

analisados com o objetivo de assegurar o máximo de rigor e criticidade aos resultados alcançados.

O trabalho de apresentação da pesquisa está organizado em quatro capítulos, nos quais nos acercamo-nos do objeto de pesquisa. Iniciamos o **primeiro capítulo** apresentando o Estado do Ceará. Situado na Região Nordeste, considerada uma região problema, em virtude de sua localização geográfica, vive o processo de modernização da agricultura brasileira, caracterizada por dois fatos: a luta camponesa pela reforma agrária e a intervenção planejada do Estado para responder politicamente, economicamente e socialmente ao conflito entre camponeses e latifundiários, que já havia se tornado um problema nacional.

O Estado que sempre interviu na Região por meio de programas assistencialistas, passou a intervir de forma planejada, criando algumas instituições como o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A partir de um relatório elaborado pela SUDENE, a irrigação foi apontada como mecanismo capaz de elevar a produtividade do semiárido, ao mesmo tempo em que atendia à demanda da expansão do capitalismo no campo, modernizando a agricultura, parte do plano dos governos militares naquele momento no poder. Para responder à demanda da modernização da agricultura, se fez necessário ainda a criação de instituições responsáveis pela formação da mão-de-obra especializada neste caso, o Técnico Agrícola ou Técnico em Agropecuária, formado pelas Escolas Agrotécnicas, aqui situamos o lócus de nossa pesquisa, a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu.

No **segundo capítulo** abordamos a história da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, situando-a no contexto em que foi criada e as mudanças ocorridas em sua trajetória no decorrer dos 60 anos de seu funcionamento. A última mudança foi determinada pela Lei 11.892 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da integração de Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Universidade Tecnológica. A ex Escola Agrotécnica Federal de Iguatu compõe hoje o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE, *campus* Iguatu.

Enfatizamos os princípios norteadores das diretrizes curriculares que marcam a trajetória do curso Técnico em Agropecuária, propostas pelos documentos legais e normativos do Ministério da Educação, bem como a correlação das diretrizes com os princípios da ideologia hegemônica. Nossa intenção é apresentar uma reflexão sobre a relação trabalho e educação presente na legislação brasileira na área da educação profissional, considerando: a) a implantação da metodologia do sistema escola-fazenda que se baseou no princípio do

aprender a fazer e fazer para aprender; b) a Pedagogia das Competências, com base no princípio do aprender a aprender; c) a proposta do Ensino Médio Integrado, que tem como referência o trabalho como princípio educativo.

Ainda, neste capítulo, apresentamos a proposta de educação profissional que surge no final da década de 1990, fruto de um processo de luta dos movimentos sociais e entidades ligadas ao campo brasileiro, a proposta de educação profissional do campo. Imbricada na discussão da Educação do Campo, a adjetivação Educação profissional do campo é justificada por Caldart (2010), na perspectiva de se colocar no debate mais geral da educação profissional a reflexão sobre a formação necessária aos trabalhadores do campo, que devem assumir-se como construtores de novas relações sociais entre campo e cidade, e, inclusive para superar as contradições postas pelo sistema capitalista.

Outro elemento fundamental da referida proposta é a compreensão de que a educação profissional do campo *não* é a mesma coisa que o ensino agrícola. “Pois deve considerar a produção agrícola, como a base de reprodução da própria vida, e, por isso, deve ter a centralidade na formação para o trabalho do campo” (CALDART, 2010, p. 230).

Tendo por fundamento essa discussão construímos o **terceiro capítulo**, analisando a nova configuração do campo e o confronto entre as duas lógicas do modelo de produção agrícola: o agronegócio e a agricultura camponesa, subjacente a esse confronto temos o modo de pensar a formação do trabalhador do campo.

Para tanto, buscamos nas experiências educativas desenvolvidas nos espaços formativos do MST e nas experiências desenvolvidas no Instituto Federal da Paraíba – *campus* Sousa e no Instituto Federal do Pará - *campus* Castanhal, por meio do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), identificar elementos que aproximam o Ensino Médio Integrado à proposta de Educação Profissional do Campo, pensada pelos movimentos sociais do campo. Ou seja, elementos que indicam uma possibilidade concreta, de construção de outro Projeto Pedagógico para o Curso Técnico em Agropecuária do IFCE- *campus* Iguatu, que dirija o foco da formação para uma consciência da emancipação humana, e que não se restrinja à lógica do mercado, ou ao caráter utilitarista e economicista da educação.

Iniciamos o **quarto capítulo** apresentando a análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e apresentamos os momentos coletivos – seminários e reuniões pedagógicas – construídos junto com a coordenação dos cursos técnicos do *campus* Iguatu e vivenciadas juntos com o corpo docente. Destacamos, neste capítulo, a sistematização e análise dos dados dos egressos que organizamos em cinco eixos temáticos: 1) o perfil dos

alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE - *campus* Iguatu; 2) os conhecimentos adquiridos durante o curso e o exercício da profissão; 3) os conhecimentos adquiridos durante o curso e a organização da matriz curricular: as disciplinas propedêuticas e profissionalizantes; 4) os conhecimentos adquiridos frente ao destino profissional dos egressos: as propriedades rurais em foco; 5) os conhecimentos adquiridos durante o curso e os desafios de trabalhar com a agricultura familiar; 6) a opinião dos egressos sobre os movimentos sociais do campo. O objetivo geral da pesquisa culmina no último item deste capítulo quando apresentamos ao corpo docente a concepção de realidade vivenciada do ponto de vista dos egressos do curso técnico em agropecuária, que somados ao aprofundamento e as discussões realizadas nos momentos anteriores, formam os pressupostos teóricos e metodológicos necessários à reconstrução do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.

Dessa forma, reafirmamos nosso propósito de construir *junto com* a comunidade escolar uma nova concepção de formação para o aluno-trabalhador do campo, jovens camponeses para que possam se reencantar pelo lugar onde vivem. Esperamos que a partir desta análise esta pesquisa possa contribuir para a constituição de uma concepção de educação organicamente vinculada à transformação social dentro do Instituto Federal do Ceará, mas especificamente no *campus* Iguatu. Dialeticamente contrária à educação burguesa, possibilite vê a educação e a escola como potencializadoras das possibilidades de superação da exploração e opressão da população camponesa.

## 1 O ESTADO DO CEARÁ NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE MODERNIZAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAMPO BRASILEIRO

O processo de ocupação e colonização do Estado do Ceará se fez de forma tardia, quase 150 anos depois se comparado a outros Estados nordestinos como Pernambuco, Bahia e Maranhão. No entanto, esse processo se deu de acordo com o processo fundante do Brasil: concentração de terra e várias formas de exclusão que se espalhou por todo o seu território e em dois momentos distintos: “[...] enquanto a cana-de-açúcar se constituía como a base econômica do Nordeste colonial visando garantir a maior ocupação possível do território e da mão-de-obra-escrava, o Ceará, colonizado do sertão para o litoral” (DINIZ, 2009, p. 37) teve o caminho aberto pela expansão da pecuária. Deslocada para o interior nordestino, ela foi seguindo as margens dos rios que serviram de condutores para penetração do gado no semiárido. Esse mecanismo foi fundamental no processo de ocupação das capitanias da Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Ceará, este último tendo as margens dos rios Jaguaribe e Acaraú como principais rotas de entrada (DINIZ, 2009).

O segundo momento esteve ligado à produção algodoeira. Na expressão de Oliveira (2008, p. 167), “o nordeste agrário não-açucareiro<sup>3</sup> começará a ser redefinido completamente pela entrada em cena” do novo produto: o algodão. O cultivo do algodão iniciou o ciclo agropecuário no Ceará e contribuiu de forma significativa para a atividade pré-industrial. Seu cultivo imprimiu ao sertão nordestino, “sobretudo nos estados do Maranhão e do Ceará” (OLIVEIRA, 2008, p. 168), o progresso técnico através do estabelecimento da navegação direta com mercados europeus, da construção de telégrafos e estradas de ferro, contribuindo para a estruturação de uma economia aut centrada.

Vieira aponta três razões de cunho internacional para o súbito interesse pelo algodão brasileiro:

O primeiro a construção do fuso por Richard Arkwright em 1769, ao mesmo tempo que James Watt obtém a patente da máquina a vapor que tornaria possível o emprego dessa tecnologia em larga escala, seguindo-se à invenção do tear mecânico por Edmund Cartwright em 1787, dando impulso à indústria têxtil na Inglaterra; o segundo o declínio dos produtores tradicionais no Oriente e o terceiro, entre 1861-1865, motivado pela Guerra de Secessão nos Estados Unidos que dizimou a cotonicultura naquele país por algum tempo (VIEIRA, 2015 p.81).

---

<sup>3</sup>De acordo com Oliveira (2008), é possível reconhecer na história regional e nacional vários *nordestes*. As configurações de cada Nordeste, está marcada sobretudo pela emergência, consolidação e hegemonia da produção. A ‘região’ do café que se desdobrava do Vale do Paraíba até o Oeste Paulista, homogeneizando-se internamente e diferenciando-se de outra região, o Nordeste açucareiro. Um outro Nordeste emergia gradualmente, submetido e reiterado pelas leis de determinação da sua relação com o capital internacional: o nordeste algodoeiro-pecuário.

Oliveira (2008, p.168) também aponta como sequela da Revolução industrial e do avanço da indústria têxtil na economia inglesa, a demanda mundial de algodão começa o crescimento de forma exponencial. Para Lima (2011), a guerra de secessão nos Estados Unidos da América (EUA) provocou a retração das exportações de algodão desse país para a Europa, o que teve uma importância fundamental na expansão da produção algodoeira do Ceará, aumentando a produção e a exportação do algodão cearense<sup>4</sup>.

O município de Uruburetama é apontado por Lima (2011) como pioneiro no comércio de algodão. Icó, Quixeramobim, Quixadá e Sobral foram consideradas como centros de intermediação, sendo as principais áreas produtoras Crato, Pereiro, Baturité, Aratânia, Meruoca, Granja e como portos, destacam-se: Aracati, Fortaleza, Acaraú e Camocim. Icó possuía uma vasta extensão territorial. Consolidado às margens do rio Salgado, no cruzamento das duas mais importantes estradas das ribeiras, ponto de encontro e pouso dos tangedores de gado, evoluiu e se transformou no maior entreposto comercial do interior do Ceará, nos séculos XVIII e XIX.

Por volta do século XIX, na província do Icó, destaca-se o povoado de Telha, que viria a se constituir em futura vila. Em 1874, se desmembra e passa à categoria de cidade com o nome de Iguatu. Favorecido “por sua posição geográfica e características pedológicas, começa a ganhar importância política e econômica no estado do Ceará quando o algodão torna-se a mola mestra da economia cearense” (LIMA, 2010, p.3), sendo consenso que foi o algodão o principal propulsor do progresso deste município, haja vista que antes disso praticava-se uma agricultura voltada para a produção e o consumo familiar.

Até o início da década de 1960 o padrão de desenvolvimento econômico cearense tinha como base o tripé: pecuária extensiva (com a predominância do gado), a agricultura familiar (feijão, milho e mandioca) e a cotonicultura, “que ocupavam quase a totalidade das terras cultivadas [...]. Já as atividades industriais e o terciário eram pouco desenvolvidos, predominando os investimentos locais de iniciativa individual ou de grupos familiares” (ELIAS, 2002, p. 20).

Conforme expressa Diniz (2009), por necessitar de pouco capital e por não haver urgência em seu beneficiamento, inicialmente o algodão era produzido em pequenas propriedades ou em parceria com o próprio latifundiário. O proprietário exigia como forma de pagamento os restos da cultura para alimentar seu gado nos períodos mais secos. Porém, com

---

<sup>4</sup>Em meados de 1920, o Ceará já era o maior produtor de algodão do Brasil, com uma produção de 24.000.000 quilos, seguido por Pernambuco com 18.000.000 quilos, Paraíba com 15.000.000 quilos, Rio Grande do Norte com 12.000.000 quilos e São Paulo com uma produção de 10.175.400 quilos, isto no ano de 1927 (LIMA, 2011, p.119).

a valorização comercial do produto, os proprietários começaram a exigir parte do produto como pagamento pela utilização da terra. Nesse sentido, a cultura algodoeira desenvolvida no Ceará através do consórcio entre culturas alimentícias, como o milho, o feijão e a mandioca, produziu muitas riquezas para os latifundiários, visto que parte do algodão e dos alimentos produzidos ficava com os fazendeiros. Durante mais de um século, o algodão constituiu, a principal atividade agrícola do Estado, ficando conhecido como o ouro branco.

Na compreensão de Diniz (2009), a expansão da atividade algodoeira, no sertão cearense, trouxe a submissão do camponês/morador-de-condição ao proprietário da terra. Corroborando com essa ideia, Oliveira (2008, p. 169) afirma que:

[...] o fazendeiro apropria parte desse valor tanto sob a forma de sobre produto, resultado da partilha do algodão entre ele e o meeiro, quanto sob a forma de sobretrabalho, no cambão. O proprietário quase nunca exige um pagamento do meeiro pela utilização da terra, em sua ideologia ‘dá’ a terra de graça aos seus moradores. Aparece agora o algodão, nos vastos espaços do sertão nordestino, onde a pecuária extensiva reinara absoluta durante séculos, e vai combinar com a própria pecuária e com as culturas de subsistência na estrutura pecuarista, típica do latifúndio-minifúndio.

Para o autor, a reprodução da estrutura latifúndio-minifúndio do nordeste algodoeiro-pecuário foi mantida pelos mesmos mecanismos que asseguraram a reprodução e expansão da região do café: o capital internacional comercial e financeiro inglês e americano. Eram agentes internos, na região do café, os barões paulistas e, na região do algodão-pecuária, os coronéis. Essa estrutura começa a se romper quando surgem os primeiros conflitos entre camponeses e latifundiários. Os camponeses se opõem ao preço na ‘folha’<sup>5</sup>, às obrigações do ‘cambão’<sup>6</sup>, ao pacto de ‘meia’ e da ‘terça’<sup>7</sup>, ao ‘foro’<sup>8</sup> da terra. “Eles ainda não estão completamente expropriados dos meios e dos instrumentos de produção; o que se lhes expropria é o produto, não sua força de trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 172).

Lima (2011) reconhece que o algodão além de ser um grande dinamizador da economia, teve destacada importância na série de transformações sócio espaciais e contribuiu para certa modernização do território cearense. Geradora de muitas riquezas, sobretudo na esfera da circulação, a atividade algodoeira também contribuiu bastante para a manutenção do poder de elites políticas quando os benefícios e o excedente econômico gerado pelo algodão

<sup>5</sup> Preço na folha: Fixação do preço que pagará ao meeiro pelo algodão antes da colheita (OLIVEIRA, 2008, p.170).

<sup>6</sup> Cambão: Expressa o dia de trabalho que o arrendatário da terra tem obrigação de trabalhar para o senhor da terra, sem receber nada em troca (SILVA, 2004, p. 64).

<sup>7</sup> “[...] os parceiros, conhecidos como meeiros, eram aqueles que recebiam a terra do proprietário para um determinado plantio e se obrigava a lhe entregar uma parte do produto, geralmente a metade” (SILVA, 2004, p. 19).

<sup>8</sup> Foro da terra: Significa a renda da terra, aluguel cobrado pelos proprietários aos arrendatários (SILVA, 2004, p. 64).

foram distribuídos de forma desigual, se concentrando nas mãos dos grandes proprietários de terras e comerciantes de algodão. Além do mais, mantinham-se as relações de exploração. Crianças, mulheres e homens exerciam atividades pesadas em várias horas de trabalho por dia. Muito comum era a permanência de relações de trabalho não capitalistas, a exemplo das parcerias, como era o caso dos meeiros, dos moradores de fazenda, etc., Relações estas geradoras de extrema lucratividade para os proprietários de terras e de dependência e submissão para os camponeses. Para o autor é fácil inferir que esse produto ao atuar como elemento reestruturador da economia cearense foi responsável por uma modernização seletiva do território ao inserir de forma mais notória o Ceará na Geografia histórica da acumulação capitalista.

Sobre a estrutura ambígua do nordeste, Oliveira (2008, p. 172) aponta ainda que

Essa ambiguidade estrutural da luta de classes no Nordeste algodoeiro-pecuário marcará no futuro o próprio movimento de explosão da *paxagrariae* nordestina: as ligas camponesas reivindicarão inicialmente o direito à terra, a extinção do ‘cambão’; será a dialética própria da estrutura íntima do latifúndio-minifúndio – que não pode resolver uma das pontas do dilema sem afetar a outra o que levará o movimento camponês do Nordeste expressado pelas Ligas camponesas para além das suas reivindicações.

Ao tratar desta questão, Diniz (2009, p. 71) afirma que no Ceará foram registrados “vários conflitos entre camponeses e latifundiários, provocando fissuras no sistema de dominação, gerando a desarticulação e o declínio da economia algodoeira, principal produto do Ceará”. Consideramos, entretanto, que além deste outros fatores apontados por Lima (2011) devem ser considerados para analisar o declínio da produção algodoeira no Ceará. Por exemplo; a partir da década de 1970, ocorre a crise do capitalismo no plano mundial, com repercussões no Brasil e esta crise redefine as relações de produção e de trabalho. O algodão era o principal produto de exportação cearense, e do município de Iguatu, que era vendido em forma de pluma. A modernização da indústria têxtil, sua concentração na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) e a introdução de produtos manufaturados, como os fios têxteis e os sintéticos, começaram a ganhar maior destaque e aceitação nos mais diversos mercados, além da oscilação dos preços deste produto no mercado mundial.

Compreendemos que estes fatores então imbricados no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira, num momento de disputa pela manutenção do poder – militares, latifundiários, industriais, classe trabalhadora, camponeses - e de redefinição da economia mundial e local. Podemos afirmar que o Ceará não escapou das estratégias adotadas para a modernização da agropecuária brasileira e, como resultado da intensificação das

relações econômicas tipicamente capitalistas instaladas por esse processo, alguns dos seus espaços agrícolas foram sendo afetados.

### **1.1 A intervenção do Estado na Região Nordeste: o Departamento Nacional de Obras Contra Secas (DNOCS) e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)**

Do início do século XX até o ano de 1960, a intervenção do Estado na Região Nordeste foi marcada por um caráter assistencialista. Conhecida pela maior parte dos brasileiros como a terra das secas, como a região problema em virtude das irregularidades pluviométricas, na verdade a região Nordeste, localiza-se no semiárido brasileiro, o maior do mundo em termos de extensão e de densidade demográfica, que têm como característica principal a insuficiência e irregularidade na distribuição de chuvas, com médias anuais entre 268 e 800 mm, a temperatura elevada e a forte taxa de evaporação são características que se refletem no modelamento da paisagem predominante. Sem nenhuma dúvida é possível afirmar que o uso político da seca vem sendo reproduzido até os dias atuais, as classes dominantes conseguem colocar a seca a seu serviço e fazem dela um grande negócio, transformando-a em causa/moeda de troca e como discurso para sensibilizar as autoridades para o envio de recursos. Essa percepção tem orientado as formas de intervenção no semiárido, com a ideia do combate à seca e seus efeitos. Diniz (2009) afirma que as ações do Estado sempre aconteciam na perspectiva de amenizar as consequências dos períodos da seca.

A partir de 1960, o Estado então passou a atuar de forma planejada, sendo a primeira fase dessa intervenção a criação e atuação do Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS)<sup>9</sup>, ficando conhecida como intervenção hidráulica. Sob o signo da modernidade, o DNOCS<sup>10</sup> foi instituído para combater os efeitos da seca. Inicialmente delimitou o chamado “*polígono das secas*, território que apresenta as condições climático-

---

<sup>9</sup>Dentre os órgãos regionais, o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) constituiu-se na mais antiga instituição federal com atuação no Nordeste. Criado sob o nome de Inspetoria de Obras Contra as Secas - IOCS através do Decreto 7.619 de 21 de outubro de 1909, editado pelo então Presidente Nilo Peçanha, foi o primeiro órgão a estudar a problemática do semiárido. O DNOCS recebeu, ainda em 1919 (Decreto 13.687), o nome de Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas - IFOCS antes de assumir sua denominação atual, que lhe foi conferida em 1945 (Decreto-Lei 8.846, de 28/12/1945), vindo a ser transformado em autarquia federal, através da Lei nº 4229, de 01/06/1963 (BRASIL, 2015).

<sup>10</sup> Sobre a ação planejada do Estado na Região Nordeste, Oliveira (2008, p.172), faz a seguinte observação. “Existe quase um consenso entre estudiosos da Região nordeste, considerando que a primeira intervenção planejada do Estado no combate às secas, seria o diagnóstico *Uma política de desenvolvimento econômico para o Nordeste*. Na visão do autor o DNOCS se constitui como um órgão de combate a seca a nível nacional, onde existisse seca ele deveria estar lá. E ainda avançou-se muito no conhecimento físico do Nordeste semiárido, Não se avançou nada em termos de entendimento e desvendamento de sua estrutura econômica.

ecológicas propícias ao fenômeno da falta e das irregularidades das chuvas” (OLIVEIRA, 2008, p. 176). Para o autor (2008, p. 177) “[...] essa própria demarcação era em si mesma econômica e política, pois foi concebida precisamente na época em que se expandia o ‘Nordeste’ algodoeiro-pecuário, em detrimento do ‘Nordeste’ açucareiro”. A forma como o órgão desenvolveu suas ações, confirma a posição do autor.

O DNOCS orientou suas ações, sobretudo, à construção de barragens para represamento de água para utilização em períodos de seca, e as construiu em propriedades particulares de médios e grandes fazendeiros: “não eram barragens públicas, na maioria dos casos, serviam como sustentação do gado desses fazendeiros” (OLIVEIRA, 2008, p. 178).

[...] o caso da perfuração de poços é semelhante: mediante acordo com os proprietários, o DNOCS, perfurou para encontrar água, que se destinava verificar, sobretudo à sustentação manutenção dos rebanhos. Para tanto, recrutava-se a mão-de-obra desocupada pela estiagem. As ‘emergências’ criaram outra forma de enriquecimento e de reforço da oligarquia: não apenas os eleitores reais do ‘coronéis’ tinham prioridade no engajamento nas frentes de trabalho, como, eleitores-trabalhadores-fantasmas-pululavam. Obras fantasmas e trabalhadores povoavam as frentes de trabalho nas secas (OLIVEIRA, 2008, p. 179).

Na compreensão de Diniz (2009), as ações do DNOCS tornou-se um formidável atrativo para o Governo e para a classe dos proprietários de terra.

Com essas medidas o Estado cumpria ao mesmo tempo dois propósitos. Em primeiro lugar, assumia a responsabilidade de assegurar a reprodução da força de trabalho, desempregada pela seca, reduzindo os custos dos grandes proprietários. Em segundo lugar, ao atender os flagelados mediante oferta de serviços nas frentes de trabalho, o Estado garantia aos proprietários o retorno dessa mão-de-obra barata para o interior dos latifúndios, quando passava o período de estiagem (DINIZ, 2009, p. 64).

O debate em torno das desigualdades regionais feitos à luz das teorias desenvolvimentistas, ganha ênfase no Brasil com a atuação planejada do Estado brasileiro, particularmente na Região Nordeste, propiciando a criação de outras instituições, visando à intervenção federal no Nordeste, tais como: a Companhia Hidroelétrica do Rio São Francisco (CHESF) e a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF) (ambas em 1948) e o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) (em 1956), culminando na criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (em 1959).

De acordo com Silva (2006), sob a coordenação de Celso Furtado, o GTDN desenvolveu seus estudos e diagnósticos partindo de um pressuposto de que o desenvolvimento regional seria possível com base na industrialização. O relatório final

constatou a crise regional e sugere um conjunto de medidas para intensificação dos investimentos industriais na região. Nesse sentido, podemos destacar conforme o autor:

- 1) O desenvolvimento da indústria se daria considerando prioritárias aquelas que apresentam maior viabilidade econômica, tendo em vista a capacidade de concorrência com as indústrias de outras regiões para o abastecimento do mercado consumidor do Nordeste e a penetração nos mercados em expansão do Centro Sul.
- 2) Além da industrialização, o GTDN apresentava um conjunto de propostas referentes a necessária transformação da agricultura regional. A reorganização da economia no semiárido implicava medidas de reordenamento agrário e de redirecionamento dos investimentos realizados até então para combater a seca, ferindo interesses das oligarquias rurais.
- 3) Em relação ao semiárido, o relatório do GTDN, apresentou um diagnóstico preciso da seca, e a constatação de que as ações governamentais de combate às secas, tanto as emergenciais (de curto prazo) quanto às ações de infraestrutura hídrica (de longo prazo), não contribuíram efetivamente para a superação dos problemas relacionados à seca.
- 4) O Relatório do GTDN apresentou algumas alternativas para a intervenção do Estado na promoção do desenvolvimento no semiárido. A principal delas era o fortalecimento da capacidade monetária da produção local, pela ampliação da renda do trabalhador, reduzindo a dependência da produção para a subsistência. Nessa perspectiva da transformação progressiva da economia semiárida, no sentido de elevar a produtividade e torna-la resistente ao impacto das secas, ganhou destaque, por exemplo, o incentivo e expansão da cultura algodoeira, como uma das alternativas apropriadas à Região (SILVA, 2006, p.59-61).

A partir das recomendações do GTDN, o Governo Federal propôs a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) em 1959, marcando assim a segunda fase da intervenção planejada do Estado na Região Nordeste. Através dela, buscava-se verificar e reestruturar a ação do governo federal. Cabia à ela

[...] diagnosticar, planejar e incentivar o desenvolvimento da região, coordenando as políticas públicas federais, e embora as de incentivo à industrialização seja as mais conhecidas, encontrava-se, também, entre os objetivos estabelecidos em seus planos diretores a reestruturação da agropecuária regional (ELIAS, 2002, p. 24).

Conforme Sousa (2005, p. 46) baseando-se no diagnóstico, diretrizes e recomendações do GTDN, o *I Plano Diretor da SUDENE* (1961-1963) propunha dois projetos para transformar a agropecuária nordestina e dinamizar o panorama econômico e social da Região: a irrigação nas bacias dos açudes e barragens públicas e a colonização das terras úmidas do litoral maranhense, o que consistia na desapropriação e irrigação de terras próximas às bacias, destinando-as ao cultivo de alimentos em propriedades de caráter familiar. No entanto, segundo a autora, a SUDENE se ressentia da ausência de uma legislação que possibilitasse modificar a estrutura fundiária.

Com o Golpe Militar de 1964, na compreensão de Silva (2006) a Sudene perdeu sua relativa autonomia e ficou submetida à política de integração nacional conduzida pelos

governos militares, tendo a industrialização como base para o desenvolvimento regional, porém, protagonizada pelo capital estrangeiro associado às empresas capitalistas do centro-sul. É o que iremos tratar no próximo item.

## **1.2 A política de modernização da ditadura e o avanço do capitalismo no campo brasileiro**

O período histórico que antecede o golpe civil-militar de 1964 é representado por um contexto de grave crise econômica e de enfrentamento político pelo qual passava o Brasil. Nesse sentido, Toledo (2004) apresenta algumas características básicas deste contexto: uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos setores militares e empresariais; ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo; e um inédito acirramento da luta ideológica de classes.

Para Dal Ri e Vieitez (2011), naquela complexa conjuntura formou-se o Movimento Revolucionário Brasileiro (MRB), que abrigava um complexo heterogêneo de forças sociais. O MRB tinha a participação ativa do movimento estudantil, das Ligas Camponesas, de trabalhadores rurais e urbanos, de partidos e organizações de esquerda. “O Partido Comunista era possivelmente o que tinha mais incidência no movimento operário-popular (MOP), dentre outros atores e organizações que intensificaram as mobilizações à medida que adentravam os anos de 1960” (DAL RI; VIEITEZ, p. 135), exigindo as denominadas reformas de base, no sentido da distribuição da renda e do poder e da afirmação da soberania nacional.

O movimento estudantil (ME) transformou-se em um importante foco de resistência e mobilização social e era reconhecido por ser bem organizado e bem articulado. Com grande impacto na opinião pública, “além de defender a reforma universitária, o ME buscava associar-se aos demais movimentos de orientação nacionalista e reformista; debatia o subdesenvolvimento, as reformas de base, a revolução, o imperialismo etc” (TOLEDO, 2004, p. 17). Igualmente, o movimento operário se destacava por sua autonomia sindical por meio do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), uma espécie de diretório central que organizava greves e reivindicava constantemente a ampliação dos direitos trabalhistas. O caráter de massa desse sindicalismo crescia juntamente com sua independência e autonomia.

Um dos principais movimentos sociais e políticos que apoiaram as Reformas de base foi o movimento camponês, as Ligas Camponesas que organizaram-se principalmente nos

Estados da Região Nordeste, nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Para Stédille (2006), as Ligas Camponesas se constituíram como um poderoso movimento que contagiou grandes massas urbanas e rurais, com ampla repercussão nacional e internacional, desempenhando um importante papel na criação de uma consciência nacional em favor da realização da Reforma Agrária. O apogeu das Ligas Camponesas como organização de massas rurais deu-se nos primeiros meses de 1964. Nesta ocasião, contava com 40 mil filiados somente em Pernambuco. Com a “palavra de ordem *reforma agrária na lei ou na marra*, o objetivo imediato era a aprovação de uma lei de reforma agrária para o Brasil, e caso as elites se opusessem a esse projeto, não hesitariam em sua luta, como não hesitaram” (STÉDILE, 2006, p.13).

A explosão dos movimentos engendrados pela sociedade civil organizada apavorava cada vez mais as elites brasileiras à medida que deixavam de cumprir papel secundário no cenário político e ameaçavam romper o controle das classes dominantes sobre o processo de desenvolvimento concentrador de renda, da exclusão e da desigualdade social.

Na compreensão de Toledo (2004, p. 17), em toda história republicana brasileira o golpe contra as instituições políticas do país se constituiu em ameaça permanente. Seu fantasma rondou, em especial, os governos democráticos no pós-46 e com maior intensidade, a partir dos anos 1960. Para o autor, o Golpe de 1964 conseguiu barrar as propostas apresentadas pelo governo e a democracia brasileira ainda em construção. Para ele o Golpe conseguiu,

- a) Estancar um rico e amplo debate político, ideológico e cultural que se processava em órgãos governamentais, partidos políticos, associações de classe, entidades culturais, revistas especializadas (ou não), jornais etc. Assim, nos anos 60, conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam publicamente suas propostas e se mobilizavam politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos.
- b) Também visou estancar a democracia que se expressava pela demanda da ampliação da cidadania dos trabalhadores urbanos e rurais.
- c) A luta pela cidadania política dos trabalhadores do campo também constituiu uma realidade nova na história social do país.
- d) No pré-64, outras reivindicações políticas visavam o alargamento da democracia liberal vigente no país: entre elas, o direito de voto aos analfabetos, o direito dos setores subalternos das forças armadas de postularem cargos eletivos (a carta de 46 lhes vedava esse direito) e a legalidade do Partido Comunista Brasileiro, posto fora da lei desde 1947. A inexistência do pluralismo ideológico-partidário no pré-64 se constituía, assim, numa séria deformação da democracia política no país.
- e) O golpe de 64 visou também estancar o debate político que, no Congresso e na sociedade, estava centralizado em torno das reformas sociais e políticas.

Em meio à profunda crise econômica vivida pelo país, Mendonça (2006, p.35) aponta três questões que segundo a compreensão da autora, se apresentavam como exigências do

desenvolvimento capitalista no Brasil: “o combate à inflação, a alteração da política externa e a chamada modernização da agricultura”. De acordo com autora

À primeira delas, o governo militar respondeu com uma política de ‘recessão calculada’ que, em sua pauta de combate a inflação, incluía a superexploração seletiva da força de trabalho e o arrocho salarial seletivo, sem mencionar a proibição de greves e a própria recessão. Quanto à política externa, reforçou-se definitivamente a tendência até então já esboçada de alinhamento aos Estados Unidos. Já quanto a ‘modernização, colocava-se à época como inevitável a reforma agrária’ (MENDONÇA, 2006, p.35).

Devemos lembrar que durante o segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), o Brasil atravessou uma crise política acerca do caráter que assumiria o desenvolvimento brasileiro<sup>11</sup> e que pode ser expressa em dois projetos distintos: por um lado a burguesia defendia um maior atrelamento ao capital internacional, submetendo o país ao controle estrangeiro, por outro lado “[...] os setores populares defendiam maior participação política, ampliação das conquistas e direitos, que passava pelas reformas estruturais e as reformas de base”, buscando a identidade do povo brasileiro e sua independência (STEDILE, 2015, p. 73).

Portanto, o golpe militar de 1964 “[...] foi uma manobra dos setores mais avançados da burguesia brasileira, que contou com o apoio e aliança dos latifundiários, das multinacionais, do governo dos Estados Unidos e dos militares, responsáveis pela intervenção executiva” (GERMANO, 1994, p. 165). Ou seja, os responsáveis pelo golpe fizeram a opção por um projeto de desenvolvimento associado e subordinado ao capital estrangeiro e sufocou de vez com o nacional desenvolvimentismo. Para Alentejano (2012) essa era uma discussão onde predominavam duas visões distintas: para os defensores da modernização, o Brasil conseguiria aumentar sua produtividade sem tocar na questão fundiária, sem distribuição da terra. Para os partidários da Reforma Agrária, democratização da terra era condição indispensável para o desenvolvimento da agropecuária brasileira. Segundo Mendonça (2006, p. 51), “o processo de ‘modernização agrícola’ (...) teve como uma de suas pré-condições a

---

<sup>11</sup>De forma sumária e esquemática, Toledo (2004) menciona algumas das propostas ideológicas formuladas no período pós-guerra e no pré-64: 1) *Liberalismo não-desenvolvimentista*, de orientação não-industrialista. “Neoliberais” reunidos em torno da UDN, da FGV, do Conselho Nacional de Economia, da Associação Comercial do Estado de São Paulo e outras entidades. Entre os mais conhecidos defensores destas posições estavam Eugênio Gudín e Octávio Bulhões; 2) *Liberalismo desenvolvimentista*, de orientação não nacionalista. Perspectiva ideológica que se vincula à burocracia pública. Entidades representativas: BNDE, Comissão Mista Brasil—EUA. Entre seus economistas destacam-se Roberto Campos, Lucas Lopes, Glycon de Paiva etc.;3) *Desenvolvimentismo privatista*: CNI, FIESP. “Herdeiros” de Roberto Simonsen: João Paulo de A. Magalhães, Hélio Jaguaribe e outros; 4) *Desenvolvimentistas nacionalistas*. Entidades como ISEB, CEPAL, setores do BNDE, PTB. Figuras representativas: Celso Furtado, Ignácio Rangel, Rômulo de Almeida, Evaldo C. Lima, Guerreiro Ramos e Vieira Pinto; 5) *Socialistas/Comunistas*. PCB e PSB. Intelectuais representativos: Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Jr., Alberto Passos Guimarães e outros.

derrota de uma efetiva reforma agrária, já que sua premissa foi a manutenção da estrutura fundiária”.

A partir de então, conforme Alentejano (2012, p. 480), o padrão agrícola brasileiro começa a mudar acompanhando o movimento de difusão da chamada revolução verde pelo mundo, “seja na acepção ideológica que contrapõe a modernização à Reforma Agrária, seja na acepção de insumos modernos, entendida como máquinas, colheitadeiras, tratores, fertilizantes, defensivos químicos, etc”. Essas mudanças provocaram impactos socioeconômicos, e produziram uma radical inversão do princípio tradicional que regia a agricultura.

A revolução verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugada ao difusionismo tecnológico, e da produção em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil. Esse ciclo de inovações, cujo objetivo foi intensificar a oferta de alimentos, iniciou-se com os avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época a ideologia dominante transmitia a ideia de que a pobreza, e principalmente a fome, eram problemas de produção.

O Modelo de desenvolvimento adotado pelo governo brasileiro para a agropecuária provocou uma reestruturação produtiva e a reorganização do espaço agrário, que segundo Elias (2002) ocorre em três etapas. Na primeira etapa a mudança é “da base técnica com a intensificação do uso dos insumos artificiais, em detrimento dos insumos naturais, com a difusão de inovações químicas (fertilizantes, agrotóxicos, corretivos, etc.) e mecânicas (tratores, arados, colheitadeiras, etc.) (ELIAS, 2002, p. 12).

De acordo com Alentejano (2012, p.479)

[...] embora ações modernizantes isoladas já se evidenciassem desde os anos 1950 na agricultura brasileira, só é possível falar de um processo de modernização após o Golpe de 1964 e a instauração da ditadura, pois foi a partir daí que uma série de ações coordenadas foram empreendidas para impulsionar tal processo. Assim, a modernização da agricultura brasileira não pode ser compreendida sem a indução do Estado, pois ele criou as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar este processo.

Caracterizando a segunda etapa da reestruturação produtiva, segundo Elias (2002) em meados da década de 1960, as grandes corporações se apropriaram do processo de produção

agropecuária brasileira. A dinâmica da agricultura passou a ser determinada pelo padrão de acumulação industrial, centrado no desenvolvimento dos complexos agroindustriais (CAIs). Neste período, dá-se um processo de integração de capitais industriais, bancários, etc. Como afirmamos anteriormente, o ambiente de grave crise política e econômico era ideal para a adoção de políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operavam em escala internacional. Ao analisarem três textos clássicos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, Traspardini e Mandarino (2013, p. 8) expressam que “a reforma agrária é vista sob o viés da mecanização do campo, melhoria da produtividade técnica, sem nenhuma referência ao problema agrário da posse da terra”. Mas, eram necessárias a modernização do setor e a elevação do padrão de vida das populações rurais, de forma que elas pudessem se constituir em um mercado consumidor para as indústrias emergentes, eliminando o arcaísmo do meio rural.

Com base nessa lógica, podemos considerar que mais do que um grande pacote tecnológico, a revolução verde subordinou a agricultura dos países periféricos aos complexos agroindustriais, ao mesmo tempo em que contribuiu para a despolitização da questão agrária. O aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão, sendo o Estado o suporte para o aumento dessa desigualdade.

Dentre as ações coordenadas pelo Estado para criar as condições e impulsionar o processo de modernização da agricultura brasileira, citamos inicialmente a elaboração de uma legislação específica para o campo: o Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado em 1963, e o Estatuto da Terra, em 1964, sendo um dos primeiros atos do governo militar. Criou-se, também, uma legislação previdenciária que teve efeitos importantes a partir dos anos 1970.

O Estatuto da Terra “definia os casos de desapropriação por interesse social, e, do ponto de vista legal, era um passo significativo para que pudesse ser aprovada a primeira lei sobre reforma agrária no Brasil” (OLIVEIRA, 2007, p.113). No entanto, para os camponeses, este documento era “tímido e moderado, em suas propostas de encaminhamento, que se limitavam à desapropriação, medidas de ordem fiscal e mudanças da Constituição” (MENDONÇA, 2006, p. 36).

O Estatuto da Terra se caracterizou como antipopular e autoritário, já que não incorporava os trabalhadores rurais no processo de reforma agrária, tinha um caráter reformista, tanto no que dizia respeito à análise do papel da agricultura no desenvolvimento do capitalismo, quanto no processo da reorganização fundiária. (MENDONÇA, 2006).

“Regulamentado com um considerável número de vetos e alterações, principalmente no que tange à distribuição de terra e ao apoio ao trabalhador rural, o estatuto emergiu como instrumento de atuação do Estado em dois planos: a reforma agrária e o desenvolvimento agrícola” (MENDONÇA, 2006, p. 41).

Na compreensão de Palmeiras (1989, p. 96),

[...] o Estatuto da Terra em sua ambiguidade, abre a possibilidade de diferentes vias de desenvolvimento da agricultura e oferece múltiplos instrumentos de intervenção do Estado. Nos governos que se sucederam pós 1964, uma via foi priorizada: a da modernização do latifúndio em prejuízo daquela que era aparentemente privilegiada pela letra do Estatuto, a da formação de propriedades familiares.

Outro instrumento do qual se valeu o Estado foi o crédito subsidiado. A política de crédito para compra de máquinas, colheitadeiras, tratores, fertilizantes, defensivos químicos, etc., considerada o carro-chefe da política de modernização, favoreceu uma minoria, excluindo uma parcela de agricultores, concentrando terra e renda. A facilidade de crédito para os latifundiários aponta para uma desigualdade na distribuição do financiamento subsidiado.

O sistema de crédito mostrou-se concentrado em determinadas regiões, culturas e segmentos de produtores. Neste período, as regiões Sudeste, Sul e partes do Centro Oeste foram as mais intensamente atingidas pelos processos de modernização. As culturas que visavam à exportação e os médios e grandes produtores foram privilegiados em detrimento da maioria dos pequenos produtores rurais (SOBRAL, 2004). Considerando a divisão territorial do trabalho agropecuário resultante do processo de reestruturação, Elias (2002, p. 18) pontua que a “Amazônia, que compõe uma fronteira agrícola, foi incorporada recentemente de forma parcial à modernização e a Região Nordeste, permaneceu como a área mais resistente às transformações no conjunto de sua agropecuária”.

A região Nordeste destacava-se no cenário nacional pela intensificação das lutas camponesas lideradas pelas Ligas Camponesas e pelos sindicatos rurais, que se apropriaram da legislação que acabara de ser aprovada através do Estatuto da Terra<sup>12</sup> e pressionavam o governo para a realização da reforma agrária. Em 1965, o governo militar cria o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

---

<sup>12</sup>Em 02 de maio de 1963, já havia sido promulgado a Lei 4.214 que instituiu o Estatuto do Trabalhador. Para Stédile (2010), não se tratava de uma legislação ameaçadora do latifúndio. Ao contrário, o Estatuto do Trabalhador foi concebido como um instrumento para forçar a modernização, particularmente por prever sua interpenetração ao conceito de empresa, a qual no estatuto era isenta de desapropriação. A criação dos dois órgãos - IBRA e INDA -na visão do referido autor, representaria uma vitória para os que acreditavam ser possível uma reforma agrária. No entanto, a indicação de seus titulares viria a demonstrar a impossibilidade de qualquer ação conjunta e integrada entre eles (STÉDILE, 2010, p. 41- 42).

(INDA). Este último, um órgão autárquico, vinculado ao Ministério da Agricultura com o objetivo principal de promover o desenvolvimento rural, essencialmente através da colonização, da extensão rural e do cooperativismo.

Nesse sentido, o Estado que sempre interviu nesta região, reavaliou e redefiniu suas práticas, resolvendo adotar medidas para promover o desenvolvimento econômico, como única forma de resgatar o poder político e superar o impasse entre latifundiários e camponeses que já se revestia em um problema de segurança nacional. Para tanto, foram implementadas algumas políticas específicas de estímulo à agropecuária, dentre elas a política de crédito rural subsidiado (DINIZ, 2009).

Ao planejar as políticas específicas de estímulo à agropecuária o Estado identifica o tradicionalismo e a baixa produtividade agropecuária como sendo as causas básicas do atraso e do subdesenvolvimento da região Nordeste. Do nosso ponto de vista, as políticas a serem implementadas revelam a semelhança da concepção governamental com as ideias de Schultz<sup>13</sup>, que atribui o aumento da eficácia da produtividade da agricultura à mudança nos fatores externos, entre eles o crédito subsidiado. E ainda, a opção do Estado, no que diz respeito à transformação no campo, aumento da produtividade e a adaptação da agropecuária às exigências do avanço do capitalismo.

Seguindo o planejamento da política econômica nacional, se multiplicaram as linhas de crédito rural subsidiado no Nordeste, decorrente da implantação de uma série de programas especiais de desenvolvimento regional, como o Plano de Integração Nacional (PIN), o Programa de Redistribuição de Terras e Incentivos à Agricultura do Nordeste (PROTERRA) e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Irrigadas do Nordeste (POLONORDESTE). (DINIZ, 2009, p. 67).

O golpe militar atingiu profundamente as propostas do Grupo de Trabalho de Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), sobretudo no que diz respeito às diretrizes de política agrária e agrícola, como por exemplo, a proposta de reforma agrária, desapropriação das bacias dos açudes e transformação da produção açucareira. O poder de forças políticas conservadoras, antidemocráticas e antirreformistas locais, ao passo que a SUDENE foi perdendo sua capacidade deliberativa ao “ser subordinada ao Ministério Extraordinário para a Coordenação dos Organismos Regionais (que se transformou em Ministério do Interior em 1967), deixando de responder diretamente à Presidência da República (SILVA et al, 2012, p. 17).

---

<sup>13</sup>Theodore W. Schultz considerou a agricultura como fonte de crescimento econômico, e sua análise consistiu em determinar o quanto podem ser baixos os custos e quanto crescimento pode ser obtido ao transformar-se a agricultura tradicional, por meio de investimento em um setor mais produtivo. Para o autor, o setor agrícola pode potencializar o crescimento econômico das nações pobres, desde que estas modernizem suas técnicas produtivas, como ocorreu nos países desenvolvidos. (SILVA, 2006, p. 3).

Na compreensão de Oliveira<sup>14</sup> (2007, p. 124),

[...] o PIN, o INCRA e o PROTERRA formavam um esquema articulado nos bastidores do governo militar. Ou seja, criava o governo do General Médici um programa que simplesmente contrariava o Estatuto da Terra, que previa a desapropriação através de pagamento com ‘Títulos da Dívida Agrária’. Entretanto, através do PROTERRA, passava esta desapropriação a ser feita “*mediante prévia e justa indenização em dinheiro* (alínea ‘a’ do artigo 3).

Elias (2002) divide em dois momentos o processo de modernização da atividade agropecuária nordestina, tendo como referência os projetos de irrigação:

O primeiro<sup>15</sup>, na década de 1970, quando passou a ser priorizado no Nordeste a construção de grandes perímetros irrigados públicos. Neste primeiro momento de incentivo à irrigação pública, aos projetos de assentamento, à produção de alimentos, à colonização e ao incentivo à produção familiar como um componente da política de desenvolvimento regional. (ELIAS, 2002, p. 24).

Ao tratar deste cenário no campo nordestino, Diniz (2009, p. 42) afirma que

[...] a criação de perímetros irrigados visava solucionar duas questões fundamentais: uma política e outra econômica. Política porque pretendia dar uma resposta ao pacto firmado no golpe de 1964, que era não fazer a reforma agrária. Econômica porque visava implementar a modernização na produção agrícola, introduzindo novas técnicas e novas formas de produzir no campo. (DINIZ, 2009, p. 42).

A autora compreende ainda que a criação de um perímetro irrigado, utilizando-se de técnicas modernas, caracterizou-se como uma subordinação direta dos irrigantes ao capital, uma vez que ao serem selecionados, deveriam atender a uma série de critérios, desde a comprovação de sua capacidade administrativa até a adequação de seu comportamento moral. Uma vez satisfeitas todas as exigências, os irrigantes foram instalados nos lotes, deparando-se com várias imposições colocadas pelo DNOCS que por meio de sua equipe, passou a controlar todos os aspectos da produção, tais como o tipo de produto, sua quantidade, extensão da área a ser cultivada, tecnologia a ser adotado, modo de circulação do produto etc. “Os irrigantes tornam-se pequenos capitalistas e sua condição de sobrevivência como produtores constitui a reprodução do próprio capital, através da utilização de máquinas, adubos, sementes selecionadas, etc.” (DINIZ, 2009, p. 43)

---

<sup>14</sup> “[...] o plano inicial de distribuição de terras do PROTERRA, além de ser bastante original, restringe-se apenas a algumas das zonas da região consideradas como prioritárias para a realização da reforma agrária: Zona da Maia e a Agreste (33% das terras de Pernambuco); Zona do Brejo (15% da Paraíba) e **Sertão de Quixeramobim, Senador Pompeu e Inhamuns, Zonas de Iguatu, Caririaçu e Chapada do Araripe (39% do Ceará)**”. (OLIVEIRA, 2007, p.124. Grifo nosso).

<sup>15</sup>O segundo momento que será o da implementação dos perímetros irrigados privados, será tratado no item seguinte.

Neste primeiro momento, foram construídos em toda a região Nordeste 27 perímetros irrigados públicos, que tinham como base a produção familiar. “Sob a responsabilidade do DNOCS, foram executadas as obras de engenharia, a desapropriação das terras passíveis de irrigação; a seleção e assentamento dos irrigantes assim como o gerenciamento de todos os perímetros”. Dos 27 Perímetros Irrigados construídos, nove estão no Ceará, abrangendo as bacias hidrográficas do Jaguaribe, Salgado, Acaraú e Curu, e um deles, o Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos, foi construído na planície do Rio Salgado (ELIAS, 2002, p. 24).

Os solos de aluvião, propícios às culturas agrícolas diversas e intensivas e o suprimento hídrico assegurado pelo açude Lima Campos, favoreceram a instalação de uma grande área irrigável de mais de 4.260 hectares. Além disso, dimensionaram-se possibilidades de consolidação de atividades produtivas ligadas à fruticultura para atendimento das demandas de mercado nacional e internacional, possíveis a partir das demandas aliadas às perspectivas de transformação de mercado nacional e internacional, possíveis a partir da indústria e uma correta logística de comercialização e distribuição de produtos que cabe a este Plano (CEARÁ, 2001, p. 10).

Conforme Diniz (2009) a intervenção planejada do Estado não cumpriu com um dos seus objetivos, que era barrar o crescimento dos conflitos sociais no Nordeste. As lutas lideradas pelas Ligas Camponesas e pelos sindicatos rurais “reivindicaram *inicialmente* o direito à terra, a extinção do cambão: a própria dialética da estrutura íntima minifúndio-latifúndio”, que colocou a Região Nordeste em destaque no cenário nacional (OLIVEIRA, 2008, p.172. Grifo do autor).

A crise econômica dos anos 1970 consolidou mudanças significativas e de reestruturação produtiva da agropecuária brasileira, configurando a terceira etapa desse processo, conforme anunciou Elias (2002). “Houve um intenso processo de centralização e concentração de capitais, transformando os diversos oligopólios em monopólios e aprofundando a fase monopolista” (SANTOS, 2015, p. 46) efetivando a modernização da agropecuária, como consequência do processo de mundialização do capital, “a redefinição dos níveis de produtividade no campo e a metamorfose das relações trabalho e renda”. Percebemos uma maior participação do Estado, com uma política de incentivos fiscais e, ao mesmo tempo conforme Alentejano (2012, p.480) aponta, a “implantação de um sistema de pesquisa, assistência técnica e extensão rural<sup>16</sup> que forneceu as bases para a difusão do novo

---

<sup>16</sup> As políticas de Extensão Rural no Brasil, surgiram no final do século XIX, sem, contudo atender em suas atribuições a assistência técnica. A institucionalização efetiva vai ocorrer ao longo das décadas de 1950 e 1970, em poucos Estados brasileiros, nesse período foram criadas as Associações de Crédito e Assistência Rural (Acar) estaduais, coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Abcar). Em 1975, a estrutura da ACAR foi absorvida pelas estruturas do Estado, ao mesmo tempo, o sistema ABCAR, transformou-se do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (Sibrater). Em 1984, a Embrater passa por algumas modificações, adotando as ações prioritárias para os pequenos produtores e assentados rurais do

padrão produtivo” e desempenhou importante papel de inserção do Brasil nos ideais da revolução verde.

[...] de um lado, está a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), fundada em 1972, com a finalidade de colocar em prática o projeto de revolução verde no país. Desenvolveu uma série de pesquisas voltadas para a adaptação de variedades às condições climáticas e pedológicas brasileiras, das quais o principal exemplo foi a adaptação da soja ao cerrado. Do outro, técnicos agrícolas, agrônomos, veterinários e extensionistas rurais, formados segundo os cânones da Revolução Verde, difundiram as modernas técnicas entre os agricultores. Em 1974, o governo federal criou a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) para uniformizar tais práticas de assistência técnica e extensão rural (ALENTEJANO, 2012, p. 480).

A década de 1980 foi marcada por forte recessão econômica e caracterizou-se pela redução dos gastos públicos. Em virtude da significativa diminuição dos créditos públicos para o setor agropecuário e à falta de assistência técnica, que tinham como principal agente de financiamento o Estado, entra em crise o chamado projeto de modernização conservadora da agricultura brasileira. Santos (2015, p. 50) afirma que

A agricultura capitalista viveu esse momento, dando abertura a um processo de concorrência acirrada em que algumas empresas foram “engolindo as menores e centralizando capitais – terra, meios de produção, força de trabalho, matérias-primas. (...). Isso levou, com o passar do tempo, a um processo gigantesco de especulação com juros, gerando nas finanças uma especulação fictícia e também real, o que hoje conhecemos como financeirização da economia, a qual envolve a associação dos setores industrial, agrário e bancário.

Neste contexto se consolida o *agronegócio*, sucedâneo da revolução verde, representado pelos grandes proprietários de terra, bancos e empresas nacionais e internacionais, que se caracteriza, sucintamente por:

Organizar a produção agrícola na forma de monocultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores. Uso intensivo de máquinas agrícolas, em escalas cada vez maiores, expulsando a mão-de-obra do campo. A prática de uma agricultura sem agricultores. Uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas no lençol freático e inclusive a atmosfera ao adotarem os desfolhantes e secantes que evaporam para a atmosfera e regressam com as chuvas. E, sobretudo contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população. Usam cada vez mais sementes transgênicas, padronizadas, e agridem o meio ambiente com suas técnicas de padronizadas, e agridem o meio ambiente com suas técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro, em menor tempo (STEDILE, 2010, p.58).

Santos (2015, p.47) confirma essa compreensão quando aponta que “o ‘moderno’ agronegócio faz parte da continuidade da lógica conservadora da economia agrícola

---

primeiro programa Nacional de Reforma Agrária, e em 1990, foi extinta definitivamente. Em 2002, o departamento de ater foi transferido para o recém-criado Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (KAWAKAMI; SOUZA, 2015).

capitalista que manteve a estrutura agrária brasileira com a introdução dos padrões tecnológicos da revolução verde”. Esse fenômeno ganha corpo no governo brasileiro principalmente a partir da adoção das políticas neoliberais iniciadas durante o governo de Fernando Collor no início da década de 1990 e colocado em prática com maior êxito na era Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e paradoxalmente<sup>17</sup> nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Roussef (2011 – 2014). Por meio da política neoliberal o governo brasileiro redesenha as relações entre Estado, sociedade e mercado trazendo implicações diretas para todas as esferas da sociedade.

Elias (2002) considera que a ação do Governo Federal para a agropecuária passa a se concentrar no planejamento macroeconômico e na atração de investimento em infraestrutura e criação de um cenário de novos negócios. A agropecuária brasileira passa por uma radical mudança nos paradigmas de irrigação, que, até então, priorizava a irrigação pública. Em 1986, foi criado o Ministério Extraordinário para Assuntos de Irrigação voltado para incrementar novas ações para a irrigação privada, via utilização da ciência e da tecnologia. O Estado brasileiro promoveu a irrigação privada por intermédio da concessão de crédito especial e a utilização de recursos destinados a obras de infraestrutura e aquisição de equipamentos de irrigação.

O que se vislumbrava era a ocupação de novas fronteiras pelo agronegócio globalizado, e nesta perspectiva pontos específicos da Região Nordeste foram incorporados

---

<sup>17</sup>Cosme (2015), no trabalho intitulado “*A Expulsão de camponeses assentados como uma das faces da contrarreforma agrária no Brasil: um estudo da evasão nos assentamentos rurais do Ceará*”, apresenta uma profunda análise sobre o processo de Reforma Agrária, entendida pelo autor como processo de contrarreforma agrária, nos governos de nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Roussef (2011 – 2014) De acordo com o autor, em um contexto de muitas composições e concessões na campanha em 2002, para que fosse garantida a dita “governabilidade”, em 2003 assumiu a Presidência da República Luís Inácio Lula da Silva (PT), contudo, a esperança entre os movimentos sociais/organizações e militantes históricos da reforma agrária era que, finalmente, esta seria implementada no Brasil. A esperança tomava conta da grande maioria dos que lutavam há anos pela reforma agrária neste país, haja vista a reforma agrária ser ponto fundante historicamente das plataformas eleitorais do PT. Entretanto, o que a maioria esperançosa não tinha em mente era uma visão lúcida era para qual Estado o governo petista fora eleito. O contexto de esperança pode ser verificado no depoimento de Sueli ex-assentada, atualmente Coordenadora da Secretaria de Assalariados e Assalariadas Rurais da FETRAECE, Coordenador Estadual do MST no Ceará e técnicos prestadores de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) vinculado a Organizações Não Governamentais (ONGs) que prestavam esses serviços de forma terceirizada para o INCRA. Sentimento de esperança alimentado ainda mais, quando do convite, por parte do governo Lula, de uma equipe de especialistas na questão agrária brasileira para elaboração do II PNRA. O Referido Plano, construído sob a coordenação de Plínio de Arruda Sampaio, foi elaborado num contexto de forte pressão dos movimentos sociais, mas, que não foi aceito pelo próprio governo que o encomendou. Cosme (2015) destaca que não foi preciso muito tempo para que o governo Lula, ao implementar suas promessas de campanha gradualmente, demonstrasse que não adiantaria alimentar esperanças ilusórias de que este governo faria a almejada reforma agrária. O discurso de posse do governo Lula, vangloriando e dando um novo e privilegiado lugar na história aos usineiros, de bandidos do agronegócio a heróis nacionais e mundiais, não podia ter deixado dúvidas de que a reforma agrária não seria efetuada em seu primeiro governo e, no segundo, não sairia da letra contida no II PNRA, elaborado pelo próprio governo.

aos circuitos produtivos globalizados e passam a merecer atenção das corporações do setor e a receber vultuosos investimentos. O semiárido, notadamente alguns dos seus vales úmidos, à semelhança dos cerrados nordestinos, que compunham um dos exércitos de reserva para o agronegócio, tornaram-se atrativos, assumindo novos papéis na divisão internacional do trabalho agrícola (ELIAS, 2006, p. 33). Isso significa que a modernização da agricultura continua acontecendo de forma seletiva e excludente, a não ser pelo seu alto poder de exploração e de produção desigualdades.

Surge um novo discurso modernizador elaborado pela burguesia industrial e por setores da administração pública, cujas palavras de ordem são crescimento da produtividade e da competitividade, que tenta promover uma ruptura com o conservadorismo clássico que imperava na região. O discurso do atraso e da miséria, advindos dos azares climáticos, passa a ser substituído pelo discurso da modernidade, da globalização, do liberalismo econômico e do desenvolvimento sustentável. De certa forma, é como se de repente cinco séculos de história diretamente relacionada à pobreza, à estagnação econômica e às calamidades provocadas pelos efeitos climáticos nos períodos de seca simplesmente tivessem sumido, e no seu lugar, uma redenção econômica através de sua vocação exportadora e da criação de empregos no campo. Tal imagem, também disseminada pelo Estado mediante o apoio às políticas de desenvolvimento do agronegócio, apenas oculta seu caráter concentrador dos meios de produção, contribuindo para se instaurar um cenário calamitoso de pobreza e expropriação (BEZERRA, 2008; 2012).

Os setores da administração pública, das oligarquias industriais e do grande capital, partem da prerrogativa de que o clima não é mais uma força contrária ao desenvolvimento da região. Por meio dos aportes técnico-científicos, grandes áreas destinadas à produção agrícola, com ênfase na fruticultura irrigada, produção de flores e criação de camarão em cativeiro, vêm se intensificando nos últimos anos em várias faixas do território semiárido nordestino.

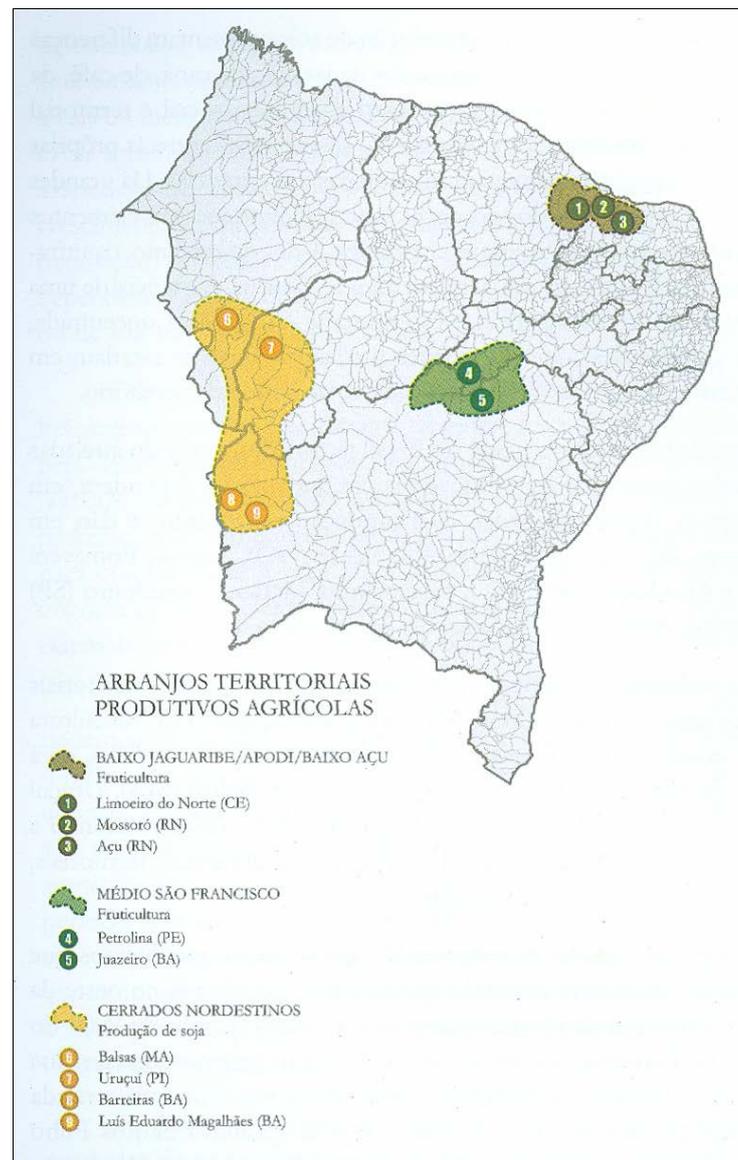
Para Elias (2002, p. 26), as ações do Governo Federal passaram,

[...] a priorizar a irrigação privada, orientada para e pelo mercado. Seu objetivo maior é a busca da competitividade para o agronegócio globalizado, centrada na expansão de uma agropecuária intensiva em capital e tecnologia nas manchas irrigáveis, encabeçada pela iniciativa privada.

A fruticultura, fincada nos perímetros irrigados, é destacada por Bezerra (2012) como o mais novo vetor de desenvolvimento econômico do sertão nordestino, a prova disso está na expansão do número de hectares irrigados, passando dos atuais 300 mil hectares para 500 mil hectares. Estes novos arranjos produtivos resultados das transformações ocorridas na

atividade agropecuária brasileira, nas últimas cinco décadas, inerentes ao agronegócio vêm sendo denominado por Elias (2006, 2011) como Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs). “São os novos arranjos territoriais produtivos totalmente associados ao agronegócio globalizado, conectados diretamente aos centros de poder e consumo em nível mundial (...)” (ELIAS, 2011, p. 155). A figura 1 apresenta as RPAs, do Nordeste brasileiro.

**Figura 1** – Mapa das Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs)



Fonte: Elias (2006, p. 66)

Os Estados da Bahia e Pernambuco foram os primeiros Estados a serem atingidos por este processo, possuindo hoje imensas áreas de produção de frutas (Petrolina/Juazeiro) e de grãos (cerrados baianos), destinados especialmente à exportação. No decorrer dos anos de

1990, outras áreas do Nordeste passaram a participar dos circuitos produtivos globalizados. O sul dos Estados do Maranhão e Piauí foi invadido pela produção de grãos, especialmente a soja. O Vale do Açu, no Rio Grande do Norte, transformou-se no principal produtor de melão do país e um grande produtor de banana. (ELIAS, 2002).

Leite e Medeiros (2012, p. 87) chamam a atenção para o fato de que, nas duas últimas décadas, o agronegócio vem extrapolando a mera produção agrícola e agroindustrial que comumente se relaciona a essa atividade. Os elementos relevantes que caracterizam o agronegócio hoje são:

\*Controlam áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional.

\*Controlam a propriedade de unidades de beneficiamento do grão. Esse processo de concentração é marcado também pela verticalização: os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda.

\*As altas tecnologias diferem bastante segundo o ramo que se toma como referência.

\*Embora tenha havido uma redução de mão de obra no setor agrícola, o emprego do trabalho assalariado em atividades braçais está longe de desaparecer. [...] Ao mesmo tempo, verifica-se, no interior das unidades produtivas agrícolas, a *presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas* etc., indicando uma segmentação do mercado de trabalho ainda muito pouco estudada.

\*A lógica da expansão do agronegócio no Brasil está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão. É nesse quadro de demanda crescente de terras que também se situa o debate em torno da mudança nos índices de produtividade da agricultura que marcou os últimos anos.

Importante destacar que há um debate extremamente caloroso sobre os efeitos positivos e/ou negativos sobre a política de irrigação no Nordeste:

Muitos defendem que os perímetros irrigados devem ser vistos como uma solução eficiente para se combater os efeitos da estagnação econômica no Nordeste, tendo em vista que os agricultores que têm acesso a terra conseguem elevar, significativamente, a renda familiar. Caminhando em sentido oposto, é possível verificar várias pesquisas, em momentos diferentes, as quais são enfáticas ao apontar as limitações desse tipo de projeto, sobretudo, por apontarem uma extrema diversidade de situações e casos onde podemos encontrar tantos casos de sucesso, como também a recorrente rotatividade e/ou abandono dos lotes por parte dos colonos (BEZERRA, 2012, p. 125).

Outra questão que enfatizamos é que esse processo não ocorreu sem que houvesse uma verdadeira “limpeza” dos agentes sociais, que tem sido identificados pelos segmentos mais conservadores, como obstáculo, atraso ou, ainda, como portadores de experiências obsoletas num meio rural cada vez mais industrializado. Leiam-se: “camponeses, meeiros, posseiros, parceiros, pequenos produtores, comunidades tradicionais foram expulsos em nome da eficiência da produção e a viabilização da agricultura empresarial” (BEZERRA, 2012, p. 124).

Sob as novas configurações que se apresentam na análise atual do campo brasileiro, há um confronto entre dois modelos distintos de produção agrícola. Um deles voltado para a produção e consumo, ou seja, entre a produção de alimentos e as necessidades alimentares da população, que é identificada como agricultura camponesa<sup>18</sup>; e outro voltado para a produção em grande escala, ou seja, a agricultura capitalista ou agronegócio<sup>19</sup>.

Para Caldart (2015, p. 54), o que está posto hoje é um “confronto de classes” (entre camponeses, como classe trabalhadora, e as classes dominantes representadas pelo agronegócio) “que analisada em sua especificidade nos remete a um confronto de modos contraditórios de fazer a agricultura”. No quadro a seguir apresentamos os elementos estruturantes das duas lógicas produtivas na agricultura, nas quais se explicitam as contradições na forma de produzir da agricultura capitalista (agronegócio) e na forma de produzir da agricultura camponesa.

---

<sup>18</sup>Do ponto de vista teórico, existe hoje, um debate entre os conceitos de agricultura familiar e agricultura camponesa. De acordo com Neves (2010, p. 35. Grifos da autora.), o termo *agricultura familiar* corresponde a múltiplas conotações. Apresenta-se como categoria analítica, segundo significados construídos no campo acadêmico; como categoria de designação politicamente diferenciadora da *agricultura patronal* e da *agricultura camponesa*; como termo jurídico que define a amplitude e os limites da afiliação de produtores (*agricultores familiares*) a serem alcançados pela categorização oficial de usuários reais ou potenciais do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) (decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996). Para efeitos de construção de uma definição geral – isto é, capaz de abstratamente referenciar a extensa diversidade de situações históricas e socioeconômicas –, a *agricultura familiar* corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Agricultura camponesa se confronta ideologicamente, e com as consequências daí resultantes, com duas expressões já usuais, que se fizeram hegemônicas no campo, e que são decorrência dos interesses das concepções das empresas capitalistas: agricultura de subsistência e agricultura familiar. A expressão agricultura familiar traz como corolário da sua concepção a ideia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderá ocorrer se houver a integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias. Já a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa (CARVALHO: COSTA, 2010, p. 31). A opção que se faz neste trabalho, é a “expressão que tem unificado o debate da via campesina para demonstrar uma contraposição ao agronegócio”, que é agricultura camponesa (CALDART, 2015, p. 63).

<sup>19</sup>- Estas considerações estão presentes no documento (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, produzido durante os anos de 2008/2009 pelo GT do Ensino Agrícola por meio da realização de seminários regionais e seminário nacional com representantes de unidades federais de ensino agrícola, além de convidados envolvidos com a temática em questão.

**Quadro 1** – Caracterização da Lógica nas Formas de Produção

<b>Lógica da Produção do AGRONEGÓCIO</b>	<b>Lógica da Produção da Agricultura Camponesa</b>
- Tem como centralidade absoluta a produção de valor, a obtenção do lucro e a alta produtividade, buscando as mudanças que forem necessárias para obtê-la.	- Tem como centralidade a produção de alimentos saudáveis. O grande desafio é aumentar a produtividade, fundamentada numa relação de coprodução entre ser humano e natureza. Produção em escala para garantir a soberania alimentar dos povos.
- Concentração fundiária, uso extensivo da terra e propriedade privada dos recursos naturais, implicando a superexploração dos recursos naturais e humanos.	- Desconcentração fundiária, democratização do acesso e do uso da terra e dos recursos naturais. A reforma ou revolução agrária é, pois, um elemento dessa lógica.
- Monocultivos e Monocriações – Concentração da produção em poucos produtos e em larga escala.	- Produção agrícola e florestal diversificada, com policultivos e diversidade de criações, cultivos intercalares, sucessão de variedades adequadas ao ambiente.
- Subordinação crescente à indústria capitalista de insumos artificiais sintéticos. A centralidade esta na 'artificialização da agricultura'.	- Matriz científica e tecnológica da agroecologia. Representa a utilização da ciência para o avanço da agricultura de base camponesa pela construção de agrossistemas férteis, saudáveis e produtivos, assumindo como pressuposto que há uma diferença entre os processos de produção agrícola e produção fabril.
- Dependência crescente de políticas do Estado, seja em relação a créditos, pesquisa, legislação ambiental e trabalhista. É a matriz da política de crédito público.	- Busca de autonomia relativa das unidades camponesas em relação às políticas, especialmente as de crédito, incluindo a luta pela garantia de venda e do preço justo dos produtos no mercado nacional e a disputa de recursos públicos pra novos parâmetros nas políticas de pesquisa e de "assistência" técnica.
- Exploração do trabalho assalariado direto ou por via terceirização, combinada com alta mecanização que reduz drasticamente a utilização da força de trabalho.	- Trabalho familiar camponês, familiar e cooperado. A base de produção da unidade camponesa é o trabalho familiar. Para o enfrentamento da lógica capitalista, não há como avançar sem a cooperação entre os trabalhadores. A produção associada pode garantir menos alienação, maior qualificação e aumento da produtividade.

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados apresentados por Caldart (2015, p. 191-195).

A polarização entre o modelo de produção do agronegócio e o modelo de produção da agricultura camponesa vem sendo acirrada à medida que as contradições da lógica capitalista vão ficando mais explícitas. Surge uma aliança de classe entre empresas nacionais, capital financeiro (bancos), empresas de comunicação de massa (mídia) e grandes proprietários de

terra, para controlar a agricultura por meio do mercado de sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões (CALDART, 2010).

No momento atual da sociedade capitalista há um domínio do agronegócio sobre a agricultura. Porém, a insustentabilidade deste modelo evidenciada nas crises de produção, distribuição de alimentos, concentração de terras e ampliação da pobreza no campo, combinada com a destruição do meio ambiente e o comprometimento da qualidade de vida, abre a possibilidade concreta para a construção de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Para Sobral (2009, p. 94), “[...] o momento atual é oportuno para discussão de um projeto de formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana demandada pelos movimentos sociais”.

### **1.3 O Estado do Ceará no contexto nacional frente à instauração do Governo das Mudanças**

Como vimos no item anterior nas últimas cinco décadas, o Brasil se inseriu na nova ordem mundial estabelecida pelo grande capital. Neste período, no Estado do Ceará, ascende ao poder político um grupo de empresários ligados ao Centro Industrial do Ceará (CIC)<sup>20</sup>, órgão ligado à Federação da Indústria do Estado Ceará (Fiec), com vistas a promover o desenvolvimento econômico do Estado. Com o *slogan* de ‘governo das mudanças’, lideranças consolidaram o seu domínio político por quatro mandatos consecutivos (1987-1990; 1991-1994; 1995-1998; 1999-2002). Os novos empresários, representantes do segmento industrial pautado na ideologia do novo e do moderno, passam a adotar duas posições com relação ao desenvolvimento econômico: em nível nacional, defendem o liberalismo econômico, a livre concorrência dos mercados, o enxugamento da máquina estatal, a venda de empresas públicas e a extinção de outras, como forma de estimular a eficiência, a competência e a moralização da máquina pública.

A intervenção planejada dos referidos governos, é feita por meio de uma agenda de grandes investimentos tanto por parte do Estado como do capital por meio de construção de fixos (estradas, pontes, eletrificação rural, construção de açudes e canais) para que, através dos três principais vetores de desenvolvimento do processo de modernidade (o turismo, o agronegócio e a política de atração de empresas e interiorização da indústria), possam inserir algumas áreas seletivas do território cearense na lógica da produção globalizada. Dentre os

---

<sup>20</sup>Fundado em 1919, o Centro Industrial do Ceará (CIC) é uma entidade política formada por industriais, empresários e profissionais liberais e tem como objetivo principal ser um agente indutor do processo de desenvolvimento do Estado (FIEC, 2006). Disponível: <<http://www.fiec.org.br>>. Acesso em 16 de out. 2015.

vetores da modernidade, interessa-nos a agropecuária cearense, que durante muitos anos baseava-se na pecuária extensiva (bovinos, caprinos e ovinos), na agricultura de subsistência (feijão, milho, mandioca) e no extrativismo vegetal (castanha de caju, cera de carnaúba etc.).

O incremento da irrigação privada no Ceará, pelo governo federal, baseia-se no crescimento do número de lotes destinados às empresas agrícolas e agroindustriais, buscando a expansão de cadeias produtivas conferindo-lhes competitividade no mercado nacional e, principalmente, internacional inspirou a construção de grandes projetos de irrigação. Entre eles, destaca-se o perímetro localizado no Baixo-Jaguaribe e mais três grandes projetos: Tabuleiro de Russas; Araras do Norte; e o Baixo Acaraú.

Na visão de Elias (2002, p. 303),

[...] os impactos sobre a produção e o território do Baixo Jaguaribe com a criação destes programas são extremamente significativos, mostrando que a expansão da agricultura científica associada à irrigação é o principal motor da reorganização do espaço agrário desta região.

A figura 2 representa o mapa que aponta a localização geográfica dos Perímetros Irrigados do Estado do Ceará.

**Figura 2** – Localização geográfica dos Perímetros Irrigados do Estado do Ceará



**FONTE:** CEARÁ, Governo do Estado. Agência de Desenvolvimento Econômico do Estado do Ceará (ADACE, 2011, p.1).

A autora destaca que os Perímetros Irrigados Tabuleiro de Russas, Araras Norte e o Baixo Acaraú,

[...] irão propiciar a irrigação de uma área superior a 21 mil hectares, maior do que a atual, que é de cerca de 15 mil hectares, somados todos os perímetros irrigados públicos em funcionamento no Estado. O maior deles é o perímetro irrigado Tabuleiro de Russas, localizado na bacia do Baixo Jaguaribe, abrangendo as terras de três municípios (Morada Nova, Limoeiro do Norte e Russas). Dos seus 10.666 ha, 4.906 há, 46% da área irrigada, serão distribuídas com empresas agrícolas (lotes de 30 a 100ha) e 4.266 há, 40%, com pequenos agricultores (lotes de 2 a 6 há). Há, ainda, 14% da área destinada a técnicos agrícolas e engenheiros agrônomos (lotes de 16 a 24 há) (ELIAS, 2002, p. 307).

Entre as principais características comuns aos perímetros citados, destaca-se o incremento à fruticultura tropical considerado por amplas parcelas do “empresariado e do poder público como uma das possíveis soluções para a agricultura do semiárido, associa-se a essa tendência a política de exportação da fruta fresca, e da processada em forma de sucos e polpas” (ELIAS, 2002, p. 28). Como incentivo a esta atividade foram criadas duas secretarias que respondem pela reestruturação produtiva agropecuária cearense: a Secretaria de Recursos Hídricos<sup>21</sup> (SRH) criada em 1987, e a Secretaria de Agricultura Irrigada<sup>22</sup> (SEAGRI) criada em janeiro de 1997.

Elias (2002, p. 29), em breve comentário sobre a adoção do modelo agrícola de irrigação, diz que no primeiro momento da adoção do modelo de irrigação pública, “havia resquícios de preocupações sociais mesmo que de caráter assistencialista”. Dessa forma, partes significativas dos lotes foram distribuídas para pequenos produtores e suas famílias. Com o redirecionamento da política desenvolvida pelo governo federal ancorada na reformulação das políticas de irrigação, construíram-se novos modelos de gestão para os perímetros irrigados. Para tanto, foram iniciados estudos tendo em vista a emancipação dos perímetros existentes, com o objetivo de transferir aos produtores a responsabilidade pela operação, manutenção e gerenciamento dos projetos públicos de irrigação, que passa a

---

<sup>21</sup>Cabe à Secretaria de Recursos Hídricos (SRH) promover o aproveitamento racional e integrado desses recursos. Dentre os órgãos que compõem a estrutura institucional para a execução da política estadual de recursos hídricos, inclui-se a Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos do Ceará (COGERH), visando à implementação do modelo de gerenciamento integrado. Sua finalidade é gerenciar a oferta d’água armazenada nos corpos superficiais e subterrâneos, sob o domínio do Estado. A Secretaria de Agricultura Irrigada (SEAGRI) tem como objetivo articular e integrar os diversos elos do agronegócio vinculados à agricultura irrigada no Ceará. Disponível em: <<http://www.srh.ce.gov.br>>. Acesso em 15 de out. de 2015.

<sup>22</sup>A Secretaria de Agricultura Irrigada (SEAGRI) tem como objetivo básico articular e integrar os diversos elos do agronegócio vinculados à agricultura irrigada no Ceará. Seu principal programa denomina-se Programa Cearense de Agricultura Irrigada (PROCEAGRI) e prioriza a organização de seis agropólos (baixo e Médio Jaguaribe, Cariri, Ibiapaba, Baixo Acaraú e Região Metropolitana), ou seja, o incentivo à agricultura irrigada em áreas consideradas com maior potencial hidroagrícola e mais dotadas de sistemas de objetos adequados à expansão do setor. (ELIAS, 2002, p. 30) A SEAGRI, foi extinta em 2015, e foi criada Secretaria da Pesca, Aquicultura e Agricultura Irrigada.

permitir a entrada de empresários e empresas agrícolas e agroindustriais no investimento e gestão dos perímetros irrigados.

Um exemplo apontado pela autora é do perímetro irrigado de Jaguaruana no Ceará, que tem o estudo de viabilidade para a sua emancipação, não tendo sido, porém, realizado até o presente momento. Dentre os problemas que dificultam a execução desta proposta está o que se relaciona à “[...] estrutura fundiária, extremamente complexa e de difícil solução, uma vez que foi dado aos irrigantes colonos o direito à posse, mas não a propriedade da terra, que continua pertencendo ao governo federal” (ELIAS, 2002, p. 298).

O Jornal Diário do Nordeste, em matéria publicada no dia 27/10/2011, apresentou a seguinte manchete: *Perímetro em Icó abandonado há 12 anos*. A notícia se referia ao Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos<sup>23</sup> que, de acordo com a fala do coordenador estadual do DNOCS, Eduardo Segundo, na matéria em destaque demonstra a preocupação do órgão com a precariedade da infraestrutura da maioria dos perímetros irrigados no Ceará. Na compreensão do coordenador “não há como o DNOCS fazer a emancipação dos perímetros sem que o órgão faça a reestruturação das obras de uso coletivo ou comum, por exemplo, os canais principais. A maioria dos perímetros apresenta infraestrutura degradada” (BARBOSA, 2011, p.16).

---

<sup>23</sup> - Apesar de longa, mais consideramos importante, conhecer um pouco da história do Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos (PILC), apresentada por Vieira (2015), no trabalho intitulado *A Irrigação no Nordeste: uma abordagem histórica do Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos*. O PILC tem sua origem nos estudos no Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe - GEVJ, feito pela SUDENE, como uma amostra representativa do polígono das secas, no sentido de organizar um plano de desenvolvimento econômico de sentido integral, para tanto foi considerando o potencial hídrico da bacia do Jaguaribe da ordem de 100 milhões de metros cúbicos de água, a vocação agro-pastoril da região, de caráter extensivo cujo número de cabeças entre 1962/1954 era de 3,5 milhões de animais, além a produção do algodão, produzia milho, mandioca, arroz, banana, cana-de-açúcar e coco, cujos produtos correspondiam a 50% da renda bruta do Vale. Para a implantação do PILC foi necessária a desapropriação de uma área de 10.582,18 hectares, desapropriando-se um total de 948 famílias, sendo 406 proprietários e 542 de moradores. Essa área correspondia a toda a melhor área agricultável circundante da cidade do Icó. Integralmente ocupada por baixios e várzeas. De acordo com a pesquisa realizada pelo autor esse processo foi bastante traumático para a comunidade local. Não houve participação da comunidade, sendo uma ação totalitária do Estado. Antigas famílias, com raízes fincadas na região desde os séculos XVIII e XIX, viram de uma hora para outra as suas riquezas serem expropriadas pelo Estado. Algumas dessas famílias dependiam da produção oriunda daquelas propriedades, outras eram meramente especuladoras à espera que a desapropriação ocorresse. Segundo depoimentos de antigos proprietários, afirma-se que em princípio, houve reuniões promovidas pelos agentes do governo federal com os proprietários, nessas ocasiões houve a promessa de que após serem realizadas as obras de engenharia para a instalação das áreas de irrigação, os lotes seriam distribuídos aos filhos ou descendentes destes, com as melhorias implantadas, caso esses se comprometessem com a nova mentalidade oriunda da modernização a ser implantada e como tal com um novo modelo de arranjo produtivo, porém, isso nunca ocorreu, era uma estratégia para apaziguar os ânimos. Todas as benfeitorias foram demolidas: antigas casas-grandes sertanejas e suas rústicas capelas, remanescentes do século XVIII, estábulos, pequenos projetos de irrigação, de forma que a memória fosse definitivamente esquecida, diante de um novo tempo, de um novo projeto.

Diante do que foi discorrido, nossa hipótese é a de que ao redirecionar o foco da política de irrigação, dando prioridade à iniciativa privada, o governo abandonou os perímetros irrigados criados nas décadas de 1960 e 1970 que, naquele momento, visava amenizar os conflitos no campo, distribuindo os lotes para os pequenos produtores, modernizando a agricultura, adaptando-os às exigências do capitalismo. A partir de 1990, intensificam as estratégias que estimulem o investimento privado em todas as fases da irrigação, assumindo um foco nitidamente para o agronegócio, dessa forma percebemos que historicamente a Reforma Agrária e os interesses das classes exploradas do campo, foram permanentemente abandonados pelos governos brasileiros.

Um importante elemento apresentado por Bezerra (2012) ao analisar a seletividade espacial do capital do agronegócio da fruticultura, é a constatação feita que esta cadeia situa-se próximo a importantes rios do Nordeste como o rio São Francisco, o rio Piranhas/ Açu e o rio Jaguaribe, onde estão localizadas as principais microrregiões de destaque da fruticultura. Verificamos que a Região Centro Sul do Ceará, onde se situa nosso objeto de estudo, não está incluída na cadeia produtiva pensada e planejada pelo agronegócio, com apoio incontestado do Estado. Ou seja, o município de Iguatu, não faz parte das Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs), ou ainda não se constitui como um dos pontos luminosos<sup>24</sup> do desenvolvimento econômico cearense. Consideramos que este é um elemento importante que deve ser considerado pela instituição no processo de reflexão sobre o Curso Técnico em Agropecuária.

#### **1.4 A formação técnica para atender às demandas do campo brasileiro**

A Educação Profissional no Brasil se apresenta historicamente como um campo em disputa entre diferentes projetos debatidos entre organizações dos trabalhadores, empresários e governo. A cada período e correspondente conjuntura, os projetos vão apresentando mudanças de rumo, de concepções, de diretrizes pedagógicas, ocorrendo o mesmo com as respectivas legislações que fundamentam a educação profissional. Inserido nestas mudanças, o ensino agrícola segue as diretrizes determinadas pela política educacional, evidenciando suas relações com um projeto hegemônico de educação e sociedade.

---

<sup>24</sup>No documentário *Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá*, de Silvio Tendler, numa cena profundamente marcante, vemos a terra a partir de uma foto noturna de satélite. O hemisfério norte aparece marcado por milhares de *pontos luminosos*, enquanto o hemisfério sul está mergulhado na escuridão. Os pontos indicam as grandes concentrações populacionais, as metrópoles e as megalópoles, as indústrias, em suma, as regiões mais desenvolvidas. Na nossa compreensão esta cena concretiza a concepção de Milton Santos de pontos luminosos e que aqui não temos no contexto deste trabalho nada mais ilustrativo para as cidades onde o agronegócio tem se apropriado dos seus espaços, e para aquelas que estão a margem do dito desenvolvimento.

Reafirmamos que o golpe militar de 1964 foi antecedido por uma crise econômica e política de grandes proporções que, segundo Ianny (1977, p. 192) “[...] manifestou-se por meio da redenção do índice de investimento da diminuição de capital externo, queda da taxa de lucro e agravamento da inflação”. Por outro lado, foi um período de intensa efervescência ideológica. A sociedade civil mobilizava-se e lutava pelas reformas de base. Os movimentos de educação e cultura popular<sup>25</sup> organizavam-se e espalhavam-se em todo o país em prol do enriquecimento cultural e da conscientização política do povo.

Germano (1994, p.51), analisa o estado militar e a educação brasileira e menciona que “[...] esses movimentos assustam não somente a burguesia, mas também setores da classe média, além da cúpula militar”.

Os Estados Unidos por sua vez, amedrontado com a possibilidade de experiências similares à do regime cubano de Fidel Castro, inicia uma ofensiva anticomunista em toda a América Latina, utilizando-se de um programa de cooperação econômica, que já vinha sendo implementado desde o pós-guerra, denominado Aliança para o Progresso, que se âncora na vinda de técnicos americanos para ajudar a resolver os problemas de planejamento e desenvolvimento de diferentes setores do Estado, principalmente o educacional (SOARES, 2003, p. 66).

A partir de então o Brasil vive o auge da modernização e da ênfase em sua participação na economia internacional. Quando se discutiam as questões que embasariam o desenvolvimentismo, tanto o poder público como o setor privado assumem a função de preparar recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação aparece como uma condição para o crescimento econômico. Era preciso adequá-la às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custo.

Para tanto, vários acordos com agências internacionais foram feitos, por meio dos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira, destacando-se entre eles os acordos feitos entre o MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), firmados com a *Agency for International Development*(AID), pelos quais seria feita a implantação da reforma educacional.

Romanelli (1997, p. 212, grifos nossos) lista os acordos entre o MEC/USAID e dentre eles destacamos:

1. 31 de março de 1965 – Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do ensino médio. Envolvevia assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
2. 5 de maio de 1966 – Acordo Ministério da Agricultura- CONTAP-USAID, para *treinamento de técnicos rurais*;

---

<sup>25</sup> - Os principais movimentos de educação e cultura popular foram: os Centros Populares de Cultura (CPCs); os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e os Movimentos de Educação de Base (MEB) (ARANHA, 2008, p. 312).

3. 27 de abril de 1967 – Acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo a orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais.

Por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) se pretendeu implantar uma escola única para todos por meio da obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio. Como resultado do acordo MEC/USAID, esta lei foi imposta, na perspectiva de diminuir a pressão dos estudantes sobre o ensino superior, pois como já nos referimos anteriormente, esta era uma das principais reivindicações do movimento estudantil naquele momento. Para Saviani (2008, p. 119), a Lei 5.692/71 “[...] completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar”. Ou seja, tratava-se da confirmação do entendimento da educação enquanto instrumento fundamental para a reprodução da força de trabalho e a manutenção da estrutura social. Para tanto, o ensino técnico de nível médio, assume uma maior importância no sentido de contribuir com o incremento da produção ambicionada pela burguesia industrial ancorada na qualificação mínima dos trabalhadores, em termos da política de modernização. No entanto, Sobral (2004) lembra que até então a qualificação profissional dos trabalhadores era pensada para a formação técnico-profissional urbana; para o meio rural o entendimento era de que a produção agropecuária não demandava a formação de técnicos de nível médio.

Nesse contexto, ocorre o advento da Reforma Administrativa dos Ministérios e o Ensino Agrícola que nasceu no Ministério da Agricultura e permaneceu de 1910 a 1967 é absorvido pelo (MEC), onde foi criada a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). Mais tarde, sob a coordenação deste Ministério foi criado o Departamento de Ensino Médio (DEM), que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário (SOBRAL, 2009).

Segundo Sobral (2004), foi a partir deste momento que a formação técnica de nível médio para o campo se consolida no país. Por meio de uma diretriz condizente com a proposta da revolução verde, ou seja, da substituição dos insumos tradicionais por insumos apontados como modernos, a Rede Federal de Ensino Agrícola articulou sua proposta de formação técnica. Essa discussão é importante para a compreensão da estrutura curricular, pensada e organizada para este curso, que se orientava, e continua orientando-se, pelo atendimento das necessidades de reprodução da ordem econômica capitalista.

Com a elevação do padrão técnico de produção, o sistema ficou mais complexo necessitando de um maior apoio técnico para aumentar a produtividade do produtor integrado. Neste contexto, surgem as Escolas Agrotécnicas Federais responsáveis pela formação da mão

de obra especializada. Desse modo, o Técnico em Agropecuária tornou-se um dos agentes difusores, entre a agroindústria e o produtor integrado. A formação de extensionistas, proposta nesse período, voltou-se para a criação e a difusão da ideologia modernizante, a qual serviu para implantar e justificar as modificações nas bases tecnológicas e nas relações sociais de produção, garantindo que o homem rural e sua família entrassem no ritmo e na dinâmica da sociedade industrial. A extensão rural, considerada como um instrumento necessário para a efetivação das políticas de modernização do campo apresentava principalmente a intervenção técnica como responsável por mudanças na sociedade rural (SOBRAL, 2004).

A pedagogia tecnicista, que fundamenta as ações estratégicas da política governamental, compreende a escola como uma empresa especializada em produzir instrução e o ensino voltado para produzir indivíduos competentes para atender às necessidades econômicas do mercado de trabalho. Saviani (2008, p. 381) afirma que “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Pelo Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973 (BRASIL, 1973), foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola.

O referido Decreto, em seu artigo 2º, assegura autonomia administrativa e financeira a COAGRI, criando um fundo de natureza contábil, fato que permitiu um avanço considerável nas escolas, uma vez que os recursos advindos da comercialização de produtos agropecuários produzidos pelas escolas passaram a ser replicados e não mais recolhidos ao Tesouro Nacional (SOBRAL, 2005, p. 31).

Em 1976, a COAGRI se torna um órgão autônomo da administração direta, sendo responsável pela administração de 33 Escolas Agrícolas Federais. Na compreensão de Sobral (2004), a criação do referido órgão possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das escolas agrícolas e foi responsável por sistematizar e garantir uma identidade, não constituída até então para essa modalidade de ensino.

Explicitada em suas linhas norteadoras, a política implantada pela COAGRI expressa o contexto político e econômico pelo qual o Brasil passa em cada momento. Durante o regime militar, ocorre uma mudança de lógica na elaboração de políticas educacionais que se configura por meio de dois momentos relacionados à forma ou à metodologia de ação do Estado. De acordo com Germano (1994) o primeiro período do regime (1964-1974) caracteriza-se pela formulação e implantação das políticas feitas de forma impositiva, reduzidas a questões técnicas, pautadas na teoria do capital humano. O segundo período

(1975-1985) caracteriza-se por uma mudança na lógica de produção de políticas em que o governo passa a adotar uma forma de caráter consensual e participacionista, buscando assim legitimar-se mediante um discurso que apoiasse as classes menos favorecidas.

Na compreensão de Germano (1994, p. 49), tal mudança não ocorreu ao acaso, pois coincide com um momento de crise econômica, crise política e de legitimidade que conduziria ao declínio e ao esgotamento do regime militar.

[...] nesse contexto, é introduzida uma modificação na metodologia de ação do Estado, no que se refere à sua relação com as classes subalternas e, por conseguinte, a uma mudança na forma das políticas sociais, inclusive a política educacional absorvendo interpelações populares na formulação de tais políticas.

Em 04 de setembro de 1979, pelo Decreto nº. 83.935 (BRASIL, 1979), as escolas agrícolas passam a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas. Aqui se insere a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu/Ceará, hoje IFCE – *campus* Iguatu, lócus escolhido para desenvolver este trabalho.

No início da década de 1980, a economia brasileira vive os efeitos da crise internacional e estrutural do capitalismo manifestada desde os anos de 1970 pelos países do núcleo central da economia capitalista. Diante deste contexto, o regime militar que já dava sinais de enfraquecimento, encaminha-se para seu fim. O fracasso da implantação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), já era reconhecido, foi então aprovada a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982) que desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau. O Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986 (BRASIL, 1986) extingue a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG). A partir de então, num cenário de profundas e polêmicas mudanças, as políticas de desenvolvimento são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais.

A promulgação da Constituição de 1988 proclamou os horizontes para se avançar na democracia social. Porém, segundo Frigotto (2007, p. 1137), “por meio de decretos, medidas provisórias e artifícios jurídicos as forças conservadoras a transformaram em letra morta”.

#### **1.4.1 Dos anos de 1990 a 2000: um novo contexto, uma nova formação?**

O processo de mundialização do capital, que se instaurou a partir da década de 1970, estabeleceu um novo padrão de acumulação decorrente da reestruturação produtiva. Com a ofensiva do capital global na década de 1990, o Brasil acompanhou o processo de reestruturação produtiva, promovendo uma ampla reforma neoliberal no âmbito do Estado.

“Novas demandas e necessidades iriam tencionar velhas e fazer emergir, os debates para a reestruturação do ensino médio e da educação profissional” (MANFREDI, 2002, p. 107).

No discurso do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), essa nova configuração estaria impondo para nosso país e para o sistema educacional, em particular para a Educação Profissional, urgentes mudanças na perspectiva de acompanhamento dos avanços científicos e tecnológicos da sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento. Intensificam-se os debates entre diferentes grupos da sociedade brasileira em torno das mudanças necessárias à educação que prescindiam de uma nova estrutura. Vários projetos foram objetos de disputa representando concepções e ideologias distintas.

No âmbito do governo federal, existiam dois projetos distintos: o do Ministério da Educação por meio da Secretaria do Ensino Técnico, e outro do Ministério do Trabalho, por meio do Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública (MANFREDI, 2002, p.114).

O projeto aprovado legitimou um entre vários projetos de educação que vinham sendo discutidos pela sociedade civil. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e mais uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções constituiu-se uma nova institucionalidade para todo o sistema educacional.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) configurou o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, possibilitando o ingresso do aluno no Ensino Superior ou no curso técnico, depois de atendida a formação geral. Conforme o artigo 36, parágrafo 2º, “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Dessa forma, caracterizou a separação entre o ensino médio de caráter propedêutico como aprofundamento do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio técnico profissionalizante.

Em 1997, a educação profissional passou por uma reforma e sua regulamentação foi estabelecida pelo Decreto nº. 2.208, de 17 de abril do mesmo ano. A estrutura prescrita no Artigo 3º, incisos I, II, e III, que a Educação Profissional passa a ser oferecida em três níveis: a) Básico: que destinou à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores independente da escolarização prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos oriundos do Ensino Médio técnico.

O referido Decreto estabelece em seu Art. 5º a separação entre os ensinos médio e profissional, gerando dois sistemas de ensino, e na percepção de estudiosos como Kuenzer

(1997), Ramos (2001) e Frigotto (2010) seria um retorno à proposta da dualidade estrutural<sup>26</sup>, já presente na legislação educacional brasileira na década de 1940, do século XX. Na compreensão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 31), existe um elevado e concordante volume da produção acadêmica sobre o dualismo na educação brasileira no entendimento de que é no Ensino Médio que se evidencia “a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa pelo falso dilema: formação propedêutica ou preparação para o mercado de trabalho?” De acordo com os autores o dualismo se enraíza em toda a sociedade por meio do escravismo e da discriminação do trabalho manual, na educação ela se explicita a partir da década de 1940, tomando um caráter estrutural. Porém, a dualidade estrutural, expressa pelo artigo 2.208/97, difere do período anterior, pois sua marca não estava na impossibilidade dos jovens que cursam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e conteúdos de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a Educação Profissional elaboradas em 1999, logo após o referido decreto explicita o viés de adequar a educação às novas exigências do capital globalizado. Ao dividir a educação profissional em 20 áreas profissionais, as diretrizes curriculares apresentadas para o Curso Técnico em Agropecuária afirmam que cabe aos alunos “*dedicar-se aos estudos sobre atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, cujo objetivo é a preparação para a atuação de profissionais na cadeia produtiva do agronegócio*” (BRASIL, 1999, p.6. Grifo nosso).

É válido lembrar que agronegócio é o novo nome do modelo econômico da agricultura capitalista, que tem origem no sistema *plantation* e em suas bases a revolução verde, no qual grandes propriedades são utilizadas na produção para a exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. Para Fernandes e Molina (2004, p. 16), o agronegócio “[...] é uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias”.

Objeto de profundas críticas, o Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997) foi revogado. A Educação Profissional de nível médio no Brasil é hoje regulamentada pelo Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) que manteve as ofertas de cursos técnicos nas

---

<sup>26</sup> Ao analisar as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1930 e 1940, Acácia Kuenzer (1997) adota a expressão dualidade estrutural para se referir à polarização instituída entre os dois ramos de ensino: o ensino secundário, destinado a formar as elites condutoras; e o ensino profissionalizante, para formação da mão-de-obra.

modalidades concomitante e subsequente prescritos pelo decreto anterior – 2.208/07 (BRASIL, 1997) e trouxe de volta em seus princípios e diretrizes a proposta de integrar o Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio.

A aprovação do Decreto nº. 5.154/2004 (BRASIL, 2004)<sup>27</sup> na compreensão de Frigoto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 26. Grifos nossos), é a de que o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004)

[...] é fruto de um conjunto de disputas, e por isso mesmo, é um documento híbrido, com *contradições*, que para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudança pelos que não querem se identificar com status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Afirmam os autores que a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico é uma necessidade conjuntural para se fazer uma *travessia*<sup>28</sup> a uma nova realidade, que o decreto nº. 2.208/ 97 havia interrompido. Portanto, o caráter histórico a que sempre estiveram submetidos os cursos de nível técnico, pensados como instrumento de preparo de indivíduos para a disputa no mercado de exploração, poderia ser repensado numa perspectiva de uma formação menos utilitarista e mais emancipatória.

Outro Documento Legal, que será tratado de forma específica em outro item, é o Documento Final do Seminário Nacional de (Re) significação do Ensino Agrícola<sup>29</sup> da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, elaborado em 2009 pelo MEC/SETEC. Este documento aponta para o fato de que o processo de modernização que se instalou no campo direcionou e continua a direcionar o ensino agrícola ministrado nas Escolas Agrotécnicas, formando o profissional para atividades que o afasta da agricultura camponesa.

A par das novas formatações propostas pela legislação, o ensino técnico agropecuário encontra-se desafiado pelas novas configurações do campo. Como alerta Caldart (2015), não

<sup>27</sup> São significativas as alterações promovidas na Lei 9.394/96(LDB), pela Lei 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto 5.154/2004. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV – A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do \Ensino Médio”, foi acrescentado a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao arti.37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar da “educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB (BRASIL, 2013, p. 203).

<sup>28</sup>O termo *travessia* é utilizado pelos autores para explicitar a compreensão sobre o processo de integração entre o Ensino Médio integrado ao técnico, sob uma base de formação geral, como uma condição necessária para uma nova realidade. Esclarecem os autores que embora o ensino médio integrado seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real não permite.

<sup>29</sup>O Documento sobre a (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi produzido durante os anos de 2008/2009 pelo GT do Ensino Agrícola do MEC/SEMTEC por meio da realização de seminários regionais e seminário nacional com representantes de unidades federais de ensino agrícola, além de convidados envolvidos com a temática em questão.

dá para pensar a formação desses técnicos sem que se compreenda o confronto de lógicas de agricultura – lógica da agricultura capitalista (agronegócio) e lógica da agricultura camponesa e as relações nas quais se inserem o trabalho, tanto do ponto de vista político, quanto econômico e tecnológico.

Mediante essa realidade os questionamentos que fazemo-nos são: Quais as contribuições da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, hoje IFCE-*campus* Iguatu no percurso de mudanças que passou o Estado do Ceará? Qual o papel desenvolvido na formação da força de trabalho necessária às referidas mudanças? Qual o número de alunos recebido pela escola? Qual a origem socioeconômica destes alunos? Qual a opinião docente sobre a formação oferecida pela escola aos estudantes relacionando ao contexto socioeconômico no qual estão inseridos? No intuito de responder a estes questionamentos, no próximo capítulo aprofundamos as várias dimensões do nosso objeto de estudo, considerando a trajetória histórica da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, hoje IFCE-*campus* Iguatu e como se configurou as propostas curriculares para a formação do Técnico em Agropecuária.

## **2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: O IFCE-CAMPUS IGUATU E AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

O objetivo deste capítulo é apresentar a história da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu e as mudanças que ocorreram até a sua transformação em IFCE - *campus* Iguatu. Pretendemos discutir a configuração do Curso Técnico em Agropecuária por meio da análise das propostas curriculares implementadas pela instituição, entendendo que as decisões em nível macro delineiam o nível micro (Projeto Pedagógico e currículo), o cotidiano da instituição, submetendo-a, de diferentes formas, aos interesses econômicos do capital.

Nesse sentido, a seguir, será discorrido um breve histórico sobre o município de Iguatu/CE, cuja pretensão é explicitar a relação entre contexto econômico do município e o papel desempenhado pela referida instituição na formação de trabalhadores, integrando-se, assim, ao contexto nacional.

### **2.1 De Vila Telha à Iguatu: breve histórico sobre o município**

Fundado em 11 de outubro de 1831, e emancipado do município de Icó em 25 de janeiro de 1853, Iguatu é um município cearense, localizado na região Centro Sul do Estado.

Território indígena da tribo dos Quixelôs, o município recebeu várias denominações, dentre as quais destaca-se Vila da Telha, constituindo-se, posteriormente, em Iguatu. Conforme o exposto anteriormente, Iguatu começou a ganhar destaque no Estado do Ceará no início do século XX em decorrência da produção de algodão.

Sobre esse fato, Lima (2011), em seu trabalho dissertativo intitulado *A geografia histórica de Iguatu-Ceará: uma análise da cultura algodoeira de 1920 a 1980* discute o papel da atividade algodoeira na expansão das relações capitalistas de produção, tendo em vista que tal atividade foi responsável por transformações socioespaciais que iam desde o caso particular do município, até a totalidade do Estado, o que permite aprofundarmos nossa reflexão sobre a realidade socioeconômica na qual está inserida nosso objeto de estudo.

No início do século XX, Iguatu já começava a despontar na produção algodoeira do Estado do Ceará por fatores diversos, dentre os quais: a chegada da estrada de ferro, o papel influente de famílias tradicionais e as características de sua geografia física. Este último fator em particular, traz uma especificidade importante. Situado às margens do rio Jaguaribe e próximo ao rio Salgado, Iguatu tem grande número de lagoas e era rico em corpos hídricos (LIMA, 2011, p. 118).

De acordo com Lima (2011), entre 1950 e 1960, Iguatu registrava uma população de 41.922 e 51.570 habitantes, respectivamente. Nestas décadas, a população era ainda predominantemente rural, sendo 18.634 residentes na zona urbana e 32.936 em áreas rurais. Nesse mesmo período, o número de trabalhadores rurais correspondia a 11.406 e 16.964, ratificando o grande número de trabalhadores no campo.

A transformação de Iguatu em grande produtor de algodão trouxe algumas modificações para o município, tais como o aumento populacional, a modernização da infraestrutura, a expansão do comércio, a modernização do campo e na industrialização por meio das fábricas de beneficiamento do algodão. Havia no município três fábricas de beneficiamento de algodão, destacando-se a Companhia Industrial de Algodão e Óleo (CIDAÓ). A CIDAÓ chegou a contar com 400 trabalhadores, funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite. Outro fato que Lima (2011) cita para explicitar as transformações ocorridas no campo e mostrar a mecanização da agricultura ocorrida no período citado, é a utilização de tratores, arados e insumos agrícolas. “No intervalo de dez anos (1950-1960), Iguatu que contava com três tratores, passou a contar com 35” (LIMA, 2011, p. 167).

O papel de destaque assumido por Iguatu, no contexto cearense, perdura até o final da década de 1970, quando já se anunciava a crise e a decadência da produção algodoeira no Estado do Ceará. Na região Centro-Sul, a produção do algodão em grande escala finalizou-se na metade dos anos 1980, culminando com o fechamento de quase todas as usinas beneficiadoras de algodão.

De acordo com Cavalcante e Souza (2011), no que consiste ao quadro demográfico, Iguatu é a quinta cidade mais expressiva fora da região metropolitana, como apontado no quadro 2. Pela ordem teríamos Juazeiro do Norte, Sobral, Crato, Itapipoca e Iguatu. O município ocupa uma área territorial de 214 km<sup>2</sup> e possui 96.495 habitantes (IBGE, 2010).

**Quadro 2 - As maiores Cidades Cearenses em termos demográficos**

<b>MUNICÍPIOS DO ESTADO DO CEARÁ</b>	<b>DISTRITO SEDE</b>	<b>POP. URB. DO DISTRITO SEDE</b>
FORTALEZA (CAPITAL)	2.141.402	2.141.402
JUAZEIRO DO NORTE	205.213	201.010
MARACANÚ	145.059	144.497
SOBRAL	122.405	119.433
CAUCAIA	115.383	108.217
CRATO	77.414	77.414
IGUATU	60.414	55.960

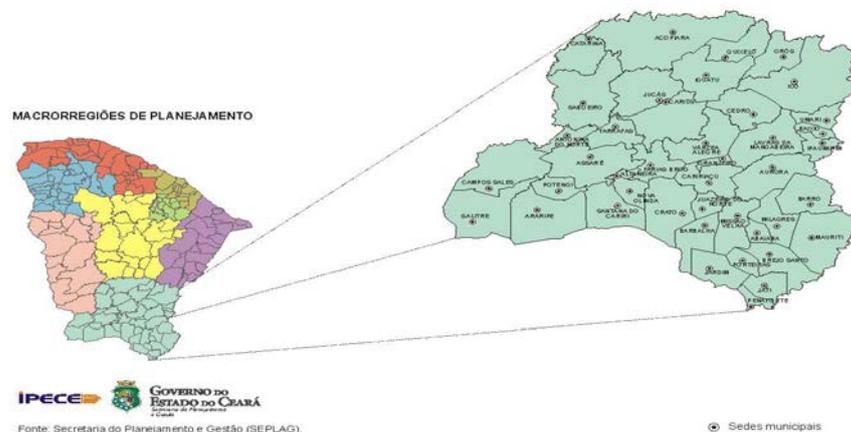
**Fonte:** Cavalcante e Souza (2011, p. 41).

De acordo com as referidas autoras, Iguatu conta com uma indústria do setor calçadista, a Dakota Calçados, o comércio e os serviços apresentam um dinamismo, com presença de autorizadas de automóveis, uma boa oferta de hotéis, clínicas médicas, odontológicas e veterinárias especializadas, escritórios de contabilidades, lojas de produtos de informática, etc.; vivencia também crescente construção de obras estruturantes de embelezamento do centro da cidade e fortalecimento de instituições públicas como Universidades, bancos, etc.

A produção agrícola é caracterizada por lavouras permanentes e temporárias, sendo as principais: milho (em grão), feijão (em grão), algodão herbáceo (em caroço) e arroz (em casca). Trata-se também de um território com relevante produção de leite, especialmente nos municípios de Iguatu e Icó (IBGE, 2010). A população considerada rural representa uma parcela expressiva nesses territórios, constituindo aproximadamente 50% da demografia local, segundo o Perfil Básico Regional elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) no ano de 2011.

Para Cavalcante e Souza (2011, p. 41), no presente, Iguatu estabelece “uma relação de Complementaridade com as cidades médias mais próximas: Crato e Juazeiro do Norte, que pertencem ao sertão do Cariri, no Sul do estado do Ceará”, ou seja, Iguatu tem uma relação de equilíbrio com essas cidades, constituindo um grande polo regional localizado no Centro-Sul e Sul do Estado, também sendo envolvidas outras cidades como Barbalha, Milagres, Icó, Cedro, Jucás, Acopiara e Quixelô, conforme ilustrado na figura 3.

**Figura 3** – Disposição geográfica da Macrorregião do Cariri e Centro Sul em relação ao raio de atuação do IFCE - *campus* Iguatu



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Informática do IFCE -*Campus* Iguatu (2015).

Trata-se de uma região semiárida que tem o referido município como polo econômico, conforme ilustrado na figura 3, que representa a disposição geográfica da macrorregião do Cariri e Centro Sul em relação ao raio de atuação do IFCE - *campus* Iguatu. São destes municípios que provém a maioria dos alunos que compõem o *campus* Iguatu, ex Escola Agrotécnica Federal que apresentamos em seguida.

## **2.2 De Escola Agrotécnica Federal de Iguatu a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará– *campus* Iguatu: o que muda e o que permanece ao longo da história?**

O IFCE – *campus* Iguatu tem sua origem em 1955, por meio do Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica, período em que o município destacava-se no cenário cearense como um dos maiores produtores de algodão. Subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, o curso estava destinado às pessoas que desejassem aperfeiçoar-se nas artes domésticas, desde que fossem alfabetizadas, e tinha como objetivo melhorar o nível de vida domiciliar, por meio da mulher, principalmente, da família de origem rural, para a qual o curso era voltado.

Em 1962, foi criada a *Escola Rural Doméstica* com o objetivo de formar o profissional de nível médio capaz de atuar junto às famílias, especialmente, as da zona rural, orientando-as para a melhoria de vida e de trabalho, usando recursos disponíveis na comunidade. Este curso, com a adaptação do ensino agrícola à Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), trouxe para o estudante a oportunidade de frequentar um curso profissionalizante que lhe dava o direito a prosseguir no curso superior. Este entrou em funcionamento na instituição em março de 1963, passando a funcionar como anexo ao Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica.

No ano seguinte, através do Decreto nº 52.634 de 08/10/63, a Escola Rural Doméstica teve sua denominação alterada para *Escola Técnica de Economia Doméstica Rural Elza Barreto*. No ano de 1965, o Ministro da Educação e Cultura estabeleceu que o 1º e o 2º ciclos do Ensino Técnico Agrícola passassem a denominar-se, respectivamente, Ginásio Agrícola e Colegial Agrícola. O Decreto nº 60.731 de 19/05/67 (BRASIL, 1967), transferiu para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura, inclusive, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, que passara a denominar-se Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), à qual o Colégio ficou subordinado.

O Decreto nº 72.434, de 09 de junho de 1973 (BRASIL, 1973), criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), a fim de proporcionar assistência técnica e financiar

estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC. Foram subordinados à mesma, os Estabelecimentos de Ensino Agrícola e os Colégios de Economia Doméstica Rural do MEC, na esfera da administração direta.

Em 1974, foi implantado na instituição a Habilitação do Técnico em Economia Rural, por círculos crescentes de objetivos, passando a oferecer as seguintes Habilitações: Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos (1ª série), Auxiliar Técnico de Nutrição e Dietética (2ª série) e Ornamentista de Interiores (3ª série).

Consideramos que o curso de extensão de Economia Doméstica Rural e os demais cursos oferecidos no período de 1955 a 1973, entre eles, destacando-se o curso de Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos, evidenciam a consonância entre a política econômica e a política educacional desenvolvida em nível nacional.

Na década de 1980, ocorre a terceira etapa da reestruturação produtiva do campo brasileiro, exatamente no período em que a política de modernização da agricultura prioriza para a região Nordeste, a construção de grandes perímetros irrigados. Na região Centro-Sul do Estado do Ceará onde está situado o município de Iguatu, foi construído o Perímetro Irrigado Icó-Lima Campos, que apresentou novas possibilidades de desenvolvimento econômico para esta região. Observamos que a Escola Técnica de Economia Doméstica Rural Elza Barreto simultaneamente foi, declarado, pela Portaria nº 85, de 07 de outubro de 1980, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 10 de outubro de 1980, como Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (EAFI).

Em 1982, foi implantado pela Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário<sup>30</sup> (COAGRI), o curso *Técnico em Agricultura com ênfase na irrigação*, cujo objetivo era formar o educando para atuar nas áreas de produção, como agente de difusão de tecnologias, e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria e extensão, dentre outras.

A partir de então, a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu passou a funcionar em duas unidades<sup>31</sup>. Dado o foco deste trabalho, nos interessa especificamente a Unidade I,

<sup>30</sup> Soares (2003) observa que o aparato escolar constituído pelas Escolas Agrotécnicas em vigor desde 1967, foi reforçado a partir da década de 1970, o que pode ser visualizado em diferentes documentos oficiais. A criação da COAGRI, em 1973, como parte das exigências do programa de financiamento internacional, só sedimenta e refina o modelo Escola-Fazenda, considerado fundamental para consolidar o princípio da educação e trabalho voltado para a produção.

<sup>31</sup> Unidade II – Areias – onde o IFCE - *campus* Iguatu iniciou suas atividades como Colégio de Economia Doméstica Rural Dona Elza Barreto, em 1955. Nesta Unidade, hoje funcionam os cursos de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio e na Modalidade Subsequente os Cursos de Informática e Comércio.

denominada Unidade Cajazeiras<sup>32</sup>, onde funcionam os cursos Técnicos em Agroindústria e Agropecuária.

**Figura 4** – Fachada do prédio da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu.



**Fonte:** Arquivos do IFCE - *campus* Iguatu, (2015).

Situada em terreno próprio, às margens da Rodovia Iguatu, Várzea Alegre/CE 021, à altura do Km 05, criada e estruturada a partir do modelo escola-fazenda, adotado no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, possui atualmente uma área de 200 hectares (ha), sendo que nesta área estão situadas, além da infraestrutura comum a outros espaços escolares, 04 Unidades Educativas de Produção (UEPs), que são: piscicultura, fruticultura, avicultura, e suinocultura, destinadas as aulas práticas. Com a finalidade de qualificar os seus alunos, futuros profissionais da área agrícola, esta Unidade conta ainda com um setor de ovino caprinocultura, abatedouro de aves, suínos, bovinos, ovinos e uma cooperativa, como mostrados na figura 5. Vale ressaltar que no Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária estes setores não aparecem como UEPs, o que tratamos mais no capítulo 4.

**Figura 5** – Setores de olericultura (a), avicultura (b), fruticultura (c) e bovinocultura (d) da Unidade II do IFCE – *campus* Iguatu

<sup>32</sup> Nesta Unidade funcionam também os cursos subsequentes de Zootecnia, PROEJA-FIC e Tecnólogo em Irrigação e Drenagem, Curso de Bacharelado em Serviço Social e Licenciatura em Química

(a) Setor de olericultura



(b) Setor de avicultura



(c) Setor de fruticultura



(d) Setor de bovinocultura



**Fonte:** Autoria própria. Visita aos setores produtivos do IFCE - *campus* Iguatu, Unidade II em maio/2015.

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - *campus* Iguatu (figura 6) surge no bojo da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, no final de 2008, quando foi sancionada a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), criando os Institutos Federais, que são:

Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008, Art. 2º).

**Figura 6** – Entrada da Unidade II do IFCE – *campus* Iguatu



**Fonte:** Arquivos do IFCE – *campus* Iguatu(2015).

Conforme a referida lei, artigo 1º, fazem parte do quadro de instituições da Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica, os:

- I – Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia– Institutos Federais;
- II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais;
- V – Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Para o Estado do Ceará foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, mediante a integração de 5 (cinco) unidades em funcionamento, sendo o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará na cidade de Fortaleza, e suas Unidades Escolares Descentralizadas (UNED's) nos municípios de Cedro e Juazeiro do Norte, bem como as Escolas Agrotécnicas Federais nos municípios de Crato e Iguatu, além da Reitoria instalada em Fortaleza.

Previsto no Regimento Interno do IFCE – *campus* Iguatu, a referida instituição possui como um dos seus objetivos, o desenvolvimento da educação profissionalizante em todos os níveis, capacitando profissionais para o trabalho, investindo no fortalecimento da cidadania<sup>33</sup>,

<sup>33</sup>O termo cidadania tem sido amplamente disseminado tanto no cotidiano como nos documentos escolares - como neste caso. Não é pretensão nossa fazer aqui um aprofundamento do conceito de cidadania, “[...] o que nos interessa é apenas sinalizar que o uso indiscriminado da palavra tem empobrecido o seu conteúdo caindo na banalização como um conceito dado, consensual, o qual é colocado como uma das finalidades da educação” (Zanella, 2005, p.3). Afirmamos que, desta forma, o que tem prevalecido é a concepção liberal de cidadania que se resume ao institucional, ao cumprimento das leis, podendo ser resumida na famosa expressão dos direitos e

prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (IFCE – *campus* Iguatu, 2011). Atualmente, os cursos ofertados são:

**Técnicos na modalidade Integrado ao Ensino Médio:** Agropecuária, Agroindústria e Nutrição e Dietética, voltado para alunos que concluíram o ensino fundamental;

**Técnicos na modalidade Subsequente:** Agropecuária, Agroindústria, Comércio, Informática, Nutrição e Dietética e Zootecnia, voltado para alunos que já concluíram o ensino médio;

**Graduação:** Tecnologia em Irrigação e Drenagem; Licenciatura em Química; Bacharelado em Serviço Social;

**Pós-graduação (*lato sensu*):** Especialização em Educação Profissional e Tecnológica e Especialização em Gestão de Cooperativas.

**PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos):** cursos FIC em Processamento de Produtos de Origem Animal e Vegetal, para alunos matriculados no ensino fundamental da rede municipal;

**PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego):** cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria, Comércio, Informática, Nutrição e Dietética e Zootecnia, na modalidade concomitante, para alunos matriculados na rede estadual de ensino, com pólos em Iguatu, Jucás e Quixeramobim; cursos FIC: Cuidador de Idosos, Organizador de Eventos, Bovinocultor de Leite, Criador de Peixes em Tanque Rede, Auxiliar de Cozinha, Preparador de Doces e Conservas, Garçom, Montador e Reparador de Computadores, Salgadeiro, Agente de Alimentação Escolar.

**PROGRAMA MULHERES MIL:** cursos de formação inicial e continuada em Panificação e Confeitaria, Salgadeiros e Corte e Costura, para mulheres em situação de vulnerabilidade social.

**CID (Centro de Inclusão Digital):** cursos de formação inicial e continuada em Informática Básica para pessoas da comunidade, como grupos de terceira idade, professores da rede municipal e jovens em situação de vulnerabilidade social, em Iguatu e Mombaça (CEARÁ, 2013, p. 52).

Atualmente, no ano de 2016, a instituição possui 1.083 alunos distribuídos nos diferentes cursos (integrados, subsequente, PROEJA e graduação), sendo 82 do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que convivem na situação de alunos internos, semi-internos e não internos vindos de 15 municípios diferentes, a maioria da Região Centro-Sul, como apresentado na figura 3.

Uma característica mantida do antigo sistema Escola-Fazenda é o sistema de internato, por meio do qual a Escola mantém hoje 96 alunos de ambos os sexos residentes na própria escola. Desse total, 48 são alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Dito isto, expomos a seguir as propostas curriculares que nortearam a formação do

---

dos deveres de cada um. Para Tonet (2005, p. 14), a ausência de uma tematização expressa da problemática da cidadania, por supor que seu sentido já é suficientemente conhecido, tem contribuído muito para obscurecer e confundir a questão do objetivo maior que se pretende para a educação.

Técnico em Agropecuária, que está profundamente imbricado com o modelo herdado do sistema Escola-Fazenda.

### **2.2.1 As Propostas Curriculares para a formação do Técnico Agrícola ou Técnico em Agropecuária: a relação entre trabalho e educação**

Ao estudarmos as políticas públicas para a formação do Técnico em Agropecuária com a atenção voltada para o período pós 1960, percebemos que as propostas curriculares têm sido determinadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista, que é redimensionado na medida em que se processam as mudanças no mundo da economia e do trabalho. Obviamente esse não é um processo linear, mas reflete uma disputa entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos, muitas vezes antagônicos.

Silva (2006, p. 10) aponta que

[...] o currículo tem sido sempre um dos pontos centrais dos projetos de reforma social e educacional. Sempre ocupa um espaço estratégico nas reformas, como um espaço em que se travam lutas decisivas por hegemonia e pelo domínio do processo de significação. O currículo, como elemento discursivo central das políticas educacionais e como terreno de conflitos, permite aos diferentes grupos sociais, em especial os dominantes pela assimetria de poder, expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, suas verdades.

Entretanto, nas duas últimas décadas, segundo Arroyo (2013), fatos novos da dinâmica social, como a presença dos movimentos sociais<sup>34</sup> na sociedade, pressionam para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, portanto, trazem disputas para o campo dos currículos e da docência.

O foco mais próximo dessa disputa é o currículo. Por quê? Respondendo a esta indagação, Arroyo (2013, p. 13) diz que “[...] o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola”. Prova disso, continua o autor, “[...] é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica” e aqui incluímos as diretrizes para o ensino técnico de nível médio.

Dessa forma, este tópico não tem o propósito de discorrer sobre as teorias do currículo, mas elaborar uma análise sobre os principais aspectos que nortearam as diretrizes curriculares do curso Técnico em Agropecuária que demarcam três momentos da história do referido curso, sendo eles: o modelo escola-fazenda sob as diretrizes do aprender para fazer e fazer para aprender; o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que traz a Pedagogia das Competências

<sup>34</sup>“O Movimento feminista e LGBT, o movimento negro, o movimento indígena, Quilombola, do campo, lutam por igualdade de direitos, por espaços negados e por terem suas histórias reconhecidas” (ARROYO, 2013, p. 11).

e como diretriz o aprender a aprender e o Decreto 5.154/2004, que se norteia pelo princípio da integração da formação geral e da formação profissional.

### 2.1.1 O sistema escola-fazenda: aprender a fazer e fazer para aprender

O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, no âmbito da cooperação técnica bilateral, com investimento do Banco mundial, que visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural (SOBRAL, 2004) e implantado por meio do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - Convênio Técnico da Aliança para o progresso (CONTAP II), MEC/USAID, para suporte do ensino agrícola de grau médio. Apresentado na 4ª Conferência Nacional de Educação, pela Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), como a grande solução para o ensino agrícola, foi determinante no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, que se firmava em premissas econômicas, cujo princípio de ação era expresso pelo lema: “aprender a fazer e fazer para aprender, com consciência do que faz” (SOARES, 2003, p.141).

Já no período militar, e com advento da Lei 5692/71, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), já citada anteriormente. A ação centralizadora da COAGRI, afirma Carvalho (2012, p.189), “[...] generalizou para todas as escolas agrotécnicas brasileiras a mesma matriz curricular, cuja habilitação era a de Técnico em Agropecuária”. Mesmo com a extinção da COAGRI, em 1996, sua matriz permaneceu até a promulgação do Decreto 2.208/1997.

Tal sistema tinha por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, **“fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação, trabalho e produção”** (SOBRAL, 2004, p. 29).

O entendimento de que a conjuntura do país demandava a formação de técnicos capazes de colaborar na solução de problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima da melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, configurava um perfil profissional de *agente de produção* secundado por uma visão de *agente de serviço* para atender ao mercado de trabalho, junto a empresas que prestam serviço ao agricultor. A ideia era capacitar no menor tempo possível pessoal para atuar no setor primário da economia como agente de produção e de desenvolvimento cultural (SOARES, 2003, p. 81, grifo da autora).

Entre as premissas em que se apoiava a Escola-Fazenda, a autonomia econômica representava o primeiro passo na consecução de seus objetivos educativos. “Se a pretensão é a

de formar agricultores independentes, polivalente, estará atingindo na medida em que o trabalho dos alunos possibilite a autossuficiência da escola” (SOARES, 2003, p. 141).

Os objetivos da Escola-Fazenda eram: proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos agropecuários; despertar o interesse pela agropecuária; **levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção**; oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num agropecuário; ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, **proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis**; despertar no educando o espírito de cooperação e o auxílio mútuo.

Soares (2003) cita o documento intitulado *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal*, lançado em 1985, pela COAGRI que norteia a organização e funcionamento do Sistema Escola-Fazenda. De acordo com a autora, a orientação para as Escolas é de que elas sejam constituídas por,

[...] no mínimo, seis UEP's, quais sejam: Agricultura I - para o ensino e produção de olerícolas e jardinocultura; Agricultura II - para o ensino e produção de culturas regionais temporárias; Agricultura III - para o ensino e produção de culturas perenes; Zootecnia I - para o ensino e produção de animais de pequeno porte, com prática de, no mínimo, avicultura de corte; Zootecnia II - para o ensino e produção de animais de médio porte, com prática de, no mínimo, suinocultura; e Zootecnia III - para ensino e produção de animais de grande porte, com prática de, no mínimo, gado de leite. Com a necessidade de que as escolas viessem a se alinhar às indústrias de transformação, foi posteriormente introduzida a UEP de agroindústria e outras UEP's em função de necessidades e características regionais (SOARES, 2003, p. 145).

O documento estabelecia para as Escolas Agrotécnicas Federais os seguintes objetivos:

- ✓ Preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão;
- ✓ Ministrar o ensino de 2º grau profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica;
- ✓ Formar o educando para que possa atuar nas áreas de produção como agente de difusão de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- ✓ Atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- ✓ Prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular (SOARES, 2003, p. 145).

Os objetivos destacados reforçam o que já foi dito anteriormente: a sintonia existente entre a modernização do campo e a formação da força de trabalho necessária ao avanço do capitalismo no campo. Em outras palavras, o Técnico em Agropecuária surge com o objetivo de dar assistência técnica aos agricultores, levando a eles a moderna tecnologia, ou seja, o

pacote tecnológico da revolução verde. Primeiro os educandos, futuros técnicos em agropecuária, seriam convencidos de que a agropecuária é uma indústria, portanto, seria natural pensar no aumento da produtividade. Para tanto, os insumos químicos (fertilizantes, agrotóxicos, corretivos, etc.) e mecânicos (tratores, arados, colheitadeiras, etc.) poderiam e deveriam ser utilizados. Logo, a formação desses profissionais se construiu a partir de uma referência produtiva estranha ao agricultor, desprezando seu conhecimento e fundada na ideia de subordiná-lo à técnica transmitida pelo assistente técnico.

Em seu livro intitulado *Extensão ou Comunicação?* Freire (2011) faz uma crítica ao processo difusionista utilizado pela extensão rural na América Latina. O autor opõe extensão à comunicação e desenvolve aspectos epistemológicos, além dos humanistas, de uma educação emancipadora e progressista ao tratar da relação que os técnicos atuantes no meio rural – especialistas - estabelecem com agricultores e lideranças - não especialistas -, ao veicularem os conhecimentos de suas áreas. O autor destaca ainda a importância da problematização (gênese da produção e da apropriação de conhecimentos) e da dialogicidade (que nega a concepção passiva e neutra do sujeito do conhecimento), como características essenciais que contribuem para a apropriação de novos conhecimentos e práticas. Ainda, Freire (2011) defende a comunicação no sentido da busca pela dialogicidade em oposição à extensão no sentido de simplesmente comunicar e de buscar resultados, ou seja, alerta para o fato de que a conduta dos técnicos não deve privilegiar apenas a comunicação extensiva dos resultados obtidos pela pesquisa agropecuária aos agricultores com uma absoluta ausência de diálogo.

Dessa forma, compreendemos que transformar a ação extensionista em experiência educativa e prática transformadora requer uma postura diferenciada por parte dos extensionistas e dos demais atores sociais envolvidos no processo. Para isso, é necessário garantir momentos em que se ensina e se aprende privilegiando o diálogo de saberes.

Tal é o dilema do agrônomo extensionista em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem como um ser da decisão. Se, ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico; não invade; não manipula; não conquista; não nega, então, a compreensão do termo extensão (FREIRE, 2011, p. 53).

Na ótica da revolução verde, inaugura-se uma nova postura e uma nova relação produtiva com a agricultura, agora embasada na aquisição de lotes de matrizes de suínos e aves, igualmente de mudas e sementes. Para aumentar a produtividade, o produtor não necessitava ter o conhecimento de todo o processo produtivo, bastava apenas o conhecimento

dos cuidados e das orientações para que a produção ocorresse com a qualidade genética já prevista para cada raça do animal, ou pelo tipo de planta cultivada.

### **2.1.2 A pedagogia das competências: o aprender a aprender**

Nos anos 1990, com o advento da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e do Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997) ocorre um redirecionamento da matriz curricular dos cursos técnicos. A reforma da Educação Profissional foi produzida e adaptada aos princípios neoliberais que são voltados para a competitividade, a produtividade e para o atendimento às demandas do mercado, desconsiderando o posicionamento das entidades sindicais e científicas diversas. O Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), busca articular a escola com as demandas do mercado de trabalho, apresentando os seguintes objetivos: proporcionar a formação de profissionais em diferentes níveis; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Oliveira (2005) aponta a obrigatoriedade da independência do Ensino Médio em relação ao Técnico como um dos pontos polêmicos da referida reforma. Essa separação é objeto do artigo 5º do Decreto nº. 2.208/1997:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As dificuldades de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independentemente dos exames específicos (BRASIL, 2001, p. 52).

Ao determinar a separação entre ensino médio e técnico, o referido decreto impossibilitou a oferta de ensino integrado, afetando particularmente as escolas profissionalizantes públicas que ofereciam ensino nesta modalidade, entre estas a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, hoje IFCE - *campus* Iguatu.

Outra determinação do Decreto que suscitou polêmica, segundo Oliveira (2005), foi a introdução da obrigatoriedade das escolas em organizar o currículo por competência. O artigo 6º do referido decreto assim define:

Art. 6º. – A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - O Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - Os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional.

III - O currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, habilidades e competências específicas da sua organização curricular (BRASIL, 2001, p. 52).

Como afirma Oliveira (2005, p. 81), a importância em citar este artigo, mesmo sendo extenso, está no sentido de explicitar o que a autora considera como “[...] um afrontamento à LDB 9394/96, quando desconsidera princípios como autonomia e liberdade de ideias pedagógicas, sufocados pela definição de um currículo nacional, em termos de conteúdos e competências”.

A reforma indicava que os cursos técnicos fossem organizados em módulos e, neste caso, podiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito à certificação de qualificação profissional (§ 1.º do artigo 8.º). E, ainda, os módulos poderiam ser cursados em instituições credenciadas (§ 3.º do artigo 8.º) com uma única exigência: que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não excedesse 05 anos (§ 3º do artigo 8º). De acordo com as Diretrizes Operacionais, na estruturação de cada módulo e seus respectivos componentes curriculares deveriam estar contempladas: as *competências* teóricas e práticas específicas da profissão; *conhecimentos gerais* relacionados à profissão; *atitudes e habilidades* comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho. O entendimento é de que a empregabilidade depende do esforço individual de adaptação/adequação e, aos cursos profissionais, cabe tornar a sua clientela empregável, adequando-a as demandas do mercado.

Ramos (2001), em apurado trabalho sobre a noção de competência, considera que o modelo curricular inspirado neste conceito surgiu do discurso empresarial francês e foi assimilado por empresários europeus e grupos envolvidos com a reestruturação administrativa, que passaram a se valer do conceito de competência para defender e implementar mudanças na organização do trabalho.

Para Cardozo (2005, p. 168),

[...] no âmbito desse cenário, o discurso empresarial e governamental comete à educação o trabalho de preparar os indivíduos para a empregabilidade, desenvolvendo as competências enfatizadas pelo mundo do trabalho: criatividade, capacidade de comunicação, autodisciplina, responsabilidade etc. São valorizados os conteúdos curriculares da educação básica que devem contribuir para a aprendizagem de competências básicas, a fim de que os indivíduos estejam aptos para assimilar mudanças, sejam mais autônomos e respeitem as diferenças.

Duarte (2001) defende a tese de que a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual denomina de pedagogias do aprender a aprender. Na compreensão do autor, essa definição trata de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos, como uma arma na competição por postos de trabalho e na luta contra o desemprego.

Em acordo com Duarte (2001, p. 38), quando

[...] educadores e psicólogos apresentam o aprender a aprender como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é fundamental atentar para o fato de que esta criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical e sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Segundo Ramos (2002), a relação entre educação, emprego e prestígio social que se construiu no Brasil desde o período da escravidão, mesmo que os títulos e diplomas mantivessem a importância para a inserção profissional, não garantiriam a permanência no mercado de trabalho.

Tal permanência passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade. Por isso as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como preveem mecanismos de avaliação que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional (RAMOS, 2002, p. 406).

No mesmo caminho dessas reflexões, Gentili (2002, p. 55), ao discutir a questão da empregabilidade, afirma que

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

O autor supracitado considera que “[...] esse apelo à empregabilidade e seu uso numa neoteoria do capital humano, que tem se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capital globalizado” (GENTILE, 2002, p. 53), recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com a relação que a própria teoria estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social. A Teoria do Capital Humano estava vinculada à certeza de que a economia não podia crescer excluindo pessoas indefinidamente. “Mas no novo século a evidência parece ser outra: as

economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação de milhares de pessoas” (GENTILI, 2002, p.54). Assim, “[...] o discurso enfatiza que a educação e a escola nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Na realidade, a inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão” (GENTILI, 2002, p.55).

Ferreti (2002) contribui com a discussão apontando três razões pelas quais a reforma traria vários benefícios ao capital. A primeira razão seria que o capital tem interesse em sujeitos que valorizem o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a participação, a busca constante pelo novo e a competição, visto que esses fatores contribuem para o aumento da produtividade das empresas. A segunda razão seria que a concepção de que as novas relações de trabalho são regidas, apesar do individualismo e da competição a que o modelo induz, pela cooperação e pela negociação. Essa aparente identificação de interesses tem o efeito concreto de enfraquecer a força de trabalho nas suas disputas com o empregador. Por fim, a terceira razão seria a de que alunos provavelmente teriam perda em relação aos conteúdos escolares, uma vez que a pedagogia das competências tende a valorizar a definição precisa dos saberes a serem ensinados, tendo em vista a sua aplicabilidade e sua aferição por meio de práticas a serem demonstradas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RCNEP), voltados para a área de Agropecuária, editados no ano de 2000 pela SETEC/MEC, apresentam a seguinte definição para a referida área:

[...] é um centro dinâmico de atividades denominadas de *agronegócio*. Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária, e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. *Dessa forma o agronegócio*, engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final (BRASIL,2000, p. 6, grifo nosso).

De acordo com o documento, “[...] as ações implementadas para elevar o setor a um patamar de competitividade em condições de igualdade com as nações desenvolvidas, deve ter a cadeia produtiva como eixo de orientação, sem o qual é impossível avançar na economia globalizada” (BRASIL, 2000, p. 6) entendendo-a como um recorte dentro do complexo agroindustrial, no qual se privilegiam as relações entre agropecuária, indústria de transformação e distribuição, tendo como foco um produto definido.

Numa clara alusão às transformações ocorridas no campo, decorrentes da concepção da revolução verde, os RCNEP para a área agropecuária destacam a mudança ocorrida ao

longo dos anos na agricultura, em virtude do “[...] desenvolvimento de tecnologias para construir a fertilidade do solo, aliada a um melhoramento genético das plantas para se adaptar a esse ambiente” (BRASIL, 2000, p. 10). Tendo apresentado a apologia ao agronegócio, o documento descreve em quatro parágrafos a demanda crescente por parte de determinados segmentos da sociedade por práticas que “[...] não agridem o meio ambiente, e preservam a biodiversidade, os ciclos e as atividades biológicas do solo, sem resíduos de contaminantes químicos danosos à saúde, ou seja, a agricultura orgânica” (BRASIL, 2000, p. 11).

Em seguida, o referido documento considera que “[...] no contexto das novas tendências surgem programas de profissionalização de pequenos produtores, e um elenco de iniciativas governamentais, que estimulam a organização e o desenvolvimento da agricultura familiar” (BRASIL, 2000, p. 12).

A partir de uma pesquisa realizada junto a empresas que empregavam técnicos agrícolas e que desenvolviam um trabalho com os pequenos produtores rurais foi construído o perfil<sup>35</sup> do técnico em agropecuária, cujas competências profissionais gerais do técnico em agropecuária foram fixadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999) e consistiram em:

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas.
- Planejar, organizar e monitorar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; · a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; · a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; · os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas.
- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.
- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.
- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.
- Identificar famílias de organismos e micro-organismos, diferenciando os benéficos ou maléficos.
- Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial.
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária -
- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.

---

<sup>35</sup> Dentre as características constitutivas do técnico em agropecuária foram consideradas importantes pelas empresas: lidar com pessoas; saber manusear equipamentos; ter gosto pela leitura e humildade para aprender; estar atento às mudanças; selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos (BRASIL, 2000, p. 21-22).

- Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
- Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias (BRASIL, 1999, p. 61).

A partir dessa discussão e pensando a estruturação do ensino técnico agrícola, tendo em vista o painel traçado sobre as configurações do campo brasileiro, podemos considerar que esta reforma colocava em segundo plano os conhecimentos técnicos desenvolvidos pela escola. O processo formativo dos profissionais de nível técnico encontrava-se subsumido pelo grande capital. A **pedagogia das competências** traz implícita a preocupação com o desenvolvimento da subjetividade do aluno, explicitando a insuficiência de conhecimentos puramente técnicos (RAMOS, 2002).

Então, não basta que o técnico em agropecuária saiba indicar, manejar e aplicar as tecnologias, os medicamentos, os insumos. É preciso que ele desenvolva a capacidade de intuir, perceber as possibilidades de cada um dos agricultores que guia, e realizar a orientação certa, próxima e possível para cada um conforme suas disponibilidades e/ou possibilidades de consumo. Aqui se realiza a polivalência técnica, do técnico em agropecuária preconizada pela FAO para a nova formação. Para aqueles que não conseguiram se integrar ao processo de modernização, a ação do técnico deverá ser de orientar atitudes, atividades que objetivem a amenização da pobreza (GRITTI, 2007, p. 95).

Ainda, a esse respeito, o que podemos perceber é que a orientação para a formação do técnico em agropecuária estava fundamentada numa concepção de produção/trabalho, que desconsiderava os determinantes históricos, sociais, culturais e políticos que se fazem presentes nos processos produtivos. Depois de atendida a formação geral, pensava-se na formação profissional como se o trabalho fosse um adendo à vida humana e não “um elemento central para a sociabilidade humana” (ANTUNES, 2005, p. 68).

[...] na sociedade capitalista, o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Desfigurado em seu primeiro sentido, de realização humana, o trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna como tudo uma mercadoria (ANTUNES, 2005, p. 68-69).

Ferreti (2002) nos ajuda a retomar uma importante reflexão que permeia este trabalho. Qual o papel a ser atribuído à educação nesse contexto? Ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais, segundo o autor, ele acaba a reboque dos interesses produtivos. Embora os mesmos discursos façam questão de frisar que os interesses da produção se identificam não só com os interesses nacionais, mas também com os interesses de cada trabalhador individual, reconhecemos que há aqui um equívoco, porque os interesses em jogo não são da mesma natureza (GENTILI, 2002).

### 2.1.3 O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e a possibilidade de *integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio*

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) que trazia a pedagogia das competências como pressuposto da proposta curricular foi resultado da mobilização de várias entidades científicas e sindicais que tiveram uma atuação constante para a sua revogação, expressa também “[...] nos relatórios dos grandes eventos nacionais na área educacional como o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e o Congresso Nacional de Educação” (OLIVEIRA, 2005, p. 90).

De acordo com Oliveira (2005), bastante significativa foi a realização do Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política e Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas realizado em junho de 2003. Em decorrência desse seminário, ocorreu em dezembro de 2003, em Brasília, o Fórum Nacional de Educação Tecnológica contribuindo para a aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Para a referida autora, a aprovação desse decreto não implicou o abandono dos princípios do decreto anterior (2.208/1997), haja vista que a oferta de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente foi mantida.

Na compreensão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), ainda que em termos somente formais, procurou restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais e recuperar as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária que estiveram presentes na disputa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na década de 1980. Ou seja, o decreto traz em si a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não traz a garantia da sua implementação. “Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa das escolas, gestores, professores e alunos (como das suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira” (CIAVATTA, 2010, p. 102).

Ciavatta e Ramos (2012, p. 305, grifo das autoras) ao refletirem sobre o que é ou o que pode vir a ser a formação integrada fazem a seguinte pergunta: O que é integrar? De acordo com as autoras, “[...] *o ensino médio integrado* carrega, nas expressões correlatas *ensino médio integrado à educação profissional* e *educação profissional integrada ao ensino médio*” a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou de apenas preparar para cumprir as exigências funcionais do mercado de trabalho, como proposto pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). As autoras remetem o termo ao “[...] seu sentido de completude, ou a de compreensão das partes no seu todo ou da unidade

no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.305).

Na compreensão das referidas autoras, o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a *travessia* para uma nova realidade, travessia esta que havia sido interrompida pelo Decreto nº 2.208/97(BRASIL, 1997).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 44), é necessário reconhecer que

[...] o Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário a uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencializa mudanças para, superando-se essa conjuntura constitua-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa. O ensino médio integrado ao técnico, conquanto seja uma condição social e histórica necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite.

O documento base produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no ano de 2007, explicita às instituições e sistema de ensino os princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado, defendendo que o primeiro sentido dessa proposta curricular “[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 40), sendo o trabalho, a ciência e a cultura dimensões da integração.

A expectativa que se colocava era a de que se pudesse avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articulasse estas dimensões como categorias indissociáveis na formação humana. O **trabalho** compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); **a ciência** compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a **cultura**, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta em uma sociedade.

Cabe ressaltar que,

[...] compreender a relação indissociável entre trabalho – no seu sentido ontológico – ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho (BRASL, 2007, p. 45).

Nesse mesmo documento é discutida a questão de como é possível fazer a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional “[...] de forma a proporcionar uma compreensão global, totalizante da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares” (BRASIL, 2007, p. 49). De acordo com o documento, a resposta para esse questionamento implica em estabelecer uma relação entre partes e totalidade, na qual num primeiro momento a perspectiva da relação entre parte-totalidade é histórica, ou seja, o conhecimento guarda em si a história de sua construção. A outra perspectiva trata da relação entre o estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho com a realidade em que se insere, ou seja, “[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro” (BRASIL, 2007, p. 50-53).

A Resolução nº 06/2012(BRASIL, 2013, p. 254), com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012(BRASIL, 2013, p. 203), define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Segundo o parecer, as novas Diretrizes se justificam por ter decorrido mais de uma década do primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais e aponta para as transformações no mundo do trabalho a partir do avanço científico e tecnológico, como uma exigência no sentido de que a “Educação Profissional e Tecnológica, propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos” (BRASIL, 2013, p. 206).

O Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2013) apresenta o entendimento dos legisladores sobre a relação entre educação e trabalho, reconhecendo o dualismo presente na história da educação brasileira entre as chamadas elites condutoras e a maioria da população trabalhadora - força de trabalho - realçando as novas formas de organização e de gestão do trabalho que se estabeleceu a partir da década de 1980 (BRASIL, 2013). Nesse sentido, a atualização das DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

[...] deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade. Por trás de um aparente consenso dos diversos atores sociais quanto a importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país, existem divergências profundas, tanto em relação ao significado desse desenvolvimento, que deve ser entendido como inclusivo, sustentável e solidário, bem como quanto ao papel a ser desempenhado pela própria Educação Profissional e Tecnológica nesse processo (BRASIL, 2013, p. 209).

O referido Parecer menciona ainda que para a construção de outro mundo, que seja efetivamente inclusivo, sustentável e solidário “[...] deve-se adotar uma concepção

educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade” (BRASIL, 2013, p. 210). Assim,

No plano teórico, este posicionamento significa assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano e suas variantes contemporâneas. No plano político, como já foi enfatizada, esta linha de raciocínio implica ir além do campo estritamente educacional, para atuar também e simultaneamente, nos campos da produção, da prestação de serviço e do próprio Estado, envolvendo os sujeitos trabalhadores nesse debate, conforme reiteradamente apontado nas intervenções ocorridas no Fórum Social Mundial, em termos de organização do trabalho, em cooperativas, associações, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caçaras, povos da floresta, caboclos, etc. (BRASIL, 2013, p. 211).

Se auto afirmando centrado na concepção de educação integrada e inclusiva, o Parecer aponta que

[...] esta é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social, como ressalta a Recomendação nº 195/2014 da OIT (BRASIL, 2013, p. 211).

Com relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional “[...] são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (BRASIL, 2013, p. 215), e traz a concepção de trabalho como princípio educativo, e a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013, p. 217). O Documento Base de 2007 produzido pela SETEC considerava estes mesmos pressupostos quando discutia a natureza filosófica atribuída ao sentido do ensino médio integrado, exceto tecnologia, que é definida como mediação entre conhecimento científico e produção.

O Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2013), enfoca que

[...] é da maior importância na definição das DCNs para a Educação profissional Técnica de Nível Médio, o adequado tratamento das questões relativas à profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como a Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola e à Educação do Campo. A formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico para essas populações implica necessariamente na análise de suas realidades e na construção de um projeto político pedagógico que considere as especificidades do campo, as lutas dos povos do campo e o seu direito à terra e ao território (BRASIL, 2013, p. 221-225).

Considerando que o sistema federal de ensino agrícola surgiu para atender às demandas da chamada revolução verde, o debate sobre as finalidades educativas da educação profissional para o campo e da formação de profissionais vinculados à produção agrícola aponta que

[...] essa modalidade de ensino tem uma tradição ligada a duas vertentes: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agro-exportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores, ou seja, não existe no país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa, [...] e também por isso, camponeses que conseguem estudar nas escolas ditas agrícolas via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo. Mesmo quando os dados do Censo Agropecuário (2006) apontam para a importância da agricultura familiar na produção de alimentos no país (CALDART, 2010, p.236).

Na Proposta de Educação Profissional do Campo elaborada pelos movimentos sociais, partindo da realidade e de experiências já vivenciadas nos próprios movimentos e nos Institutos Federais da Paraíba – *Campus Sousa* e do Pará - *Campus Castanhal* buscamos elementos que possam contribuir para a construção coletiva e participativa de uma proposta pedagógica que dirija o foco da formação para uma consciência da emancipação humana e que se efetive enquanto estratégia de transformação, ou seja, que não se restrinja à lógica do mercado, ao caráter utilitarista e economicista da educação.

E é nessa perspectiva que concordamos com Cardozo (2005, p. 180), quando o autor afirma que

[...] as estruturas culturais e políticas historicamente elaboradas no espaço escolar podem ignorar, escamotear, resistir ou absorver de forma fragmentada as pretensas mudanças criadas nos órgãos dos governos federal e estadual. Podemos aproveitar o espaço de contradições e prover mecanismos para que os alunos não se limitem à assimilação do saber objetivo como resultado, mas possam apreender o processo de produção, bem como as possibilidades de sua transformação.

Cardozo (2005, p. 180) considera ainda, que “[...] a escola pode ser o agente potencializador do desenvolvimento do trabalhador e não se limitar ao papel de agente de sua subordinação, dado o caráter contraditório dos interesses das classes sociais na sociedade capitalista”. O papel das instituições de ensino não deveria ser o de mantenedoras de um modelo marcado pelo individualismo, e da preparação da força de trabalho para atender às exigências do capitalismo contemporâneo.

Portanto, há um caminho a ser trilhado no sentido de reverter o caráter histórico a que sempre estiveram submetidos os cursos de nível técnico, pensados apenas para preparar mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho. Acreditamos na superação da visão dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual, na elaboração de uma proposta que seja do interesse dos alunos, filhos dos trabalhadores do campo,

articulando-a a um projeto contra hegemônico, para que novas formas de produção que atendam seus interesses de classe e seus desafios humanos sejam construídas.

Complementando os estudos realizados para a construção desse texto, buscamos também o que diz o Documento produzido durante os anos de 2008/2009 por um Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Agrícola, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o qual efetivamente aponta para a necessidade “[...] de se repensar e provocar um repensar sobre o modelo predominante de ensino agrícola nas instituições da rede federal, levando em consideração as transformações da sociedade e os processos produtivos” (BRASIL, 2009, p. 4). Acreditamos que este documento sirva como subsídio para o processo de reflexão sobre a reconstrução da proposta do curso técnico em agropecuária.

## **2.2 O Documento de (Re)significação do ensino agrícola produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC)**

Como já mencionamos, o documento (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi produzido durante os anos de 2008 e 2009 por um Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Agrícola, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) “[...] originado pela necessidade de se repensar e provocar um repensar sobre o modelo predominante de ensino agrícola nas instituições da rede federal, levando em consideração as transformações da sociedade e dos processos produtivos” (BRASIL, 2009, p. 4). De acordo com o Documento (BRASIL, 2009), o GT iniciou suas atividades elaborando o documento *Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal* vinculado ao MEC/SETEC (2007), o qual subsidiou os cinco seminários regionais e o seminário nacional que se caracterizaram pela participação de representantes das unidades federais de ensino agrícola, além de convidados envolvidos com a temática em questão.

Para os seminários regionais, além das plenárias, os trabalhos em grupos foram norteados pelas seguintes questões:

- Quais são as possíveis estratégias pedagógicas que podem proporcionar uma *formação emancipatória*?
- Como organizar as aulas teóricas, demonstrativas, práticas como estratégia de construção do conhecimento?
- Quais as estratégias a serem adotadas para a manutenção dos setores didáticos?
- Quais as estratégias a serem adotadas pela escola para contribuir com o desenvolvimento local?
- O que deve ser contemplado *no currículo para atender a agricultura familiar e os movimentos sociais*? E como operacionalizar?
- Como incorporar *os princípios agroecológicos* na formação do técnico?

- Como incorporar na formação dos técnicos *as tecnologias adequadas e adaptadas às pequenas propriedades e para a agricultura familiar?*
- Como formar um técnico empreendedor?
- *Como facilitar o acesso de alunos de áreas de acampamentos, quilombolas, indígenas, assentamentos, filhos de produtores rurais aos cursos técnicos?*
- Quais estratégias podem ser utilizadas para garantir a permanência dos alunos na escola?
- Como formar técnicos comprometidos com as questões ético socioambientais?
- Como manter a coerência entre as práticas educativas e de gestão da escola, com os princípios estabelecidos no currículo?
- Como as escolas realizam reflexão sobre a atuação dos egressos nas escolas?
- Como articular a organização curricular, as práticas pedagógicas, de manutenção e a moradia com o Estatuto da Criança e do Adolescente?
- *Quais as perspectivas e alternativas da adoção da pedagogia da alternância na formação do técnico?*
- Como tornar o associativismo parte integrante da formação do técnico, visando sua prática e difusão.
- Como deve ser o perfil do técnico agrícola de nível médio? (generalista/especialista)? Há necessidade de uma organização curricular mínima para a habilitação? Em caso afirmativo, o que deve compor esta organização curricular mínima (BRASIL, 2009, p. 46, grifos nossos).

Nossa reflexão no início deste trabalho era saber quais as respostas teriam sido dadas pelo IFCE - *campus* Iguatu a estas questões, pois percebíamos que não foram postas em prática, e nem vivenciadas no cotidiano da instituição. Nesse contexto, surgiam outros questionamentos, como por exemplo: o IFCE – *campus* Iguatu participou da elaboração do documento aqui apontado, uma vez que consta que houve a participação de todas as instituições da Rede Federal que atuavam no ensino agrícola? Quais as medidas foram tomadas pela instituição para a execução das propostas apresentadas pelo documento? E se não foram tomadas, qual(is) o(s) motivo(s)?

As respostas a estas perguntas não demoraram e foram surgindo naturalmente. Para a primeira delas, a resposta é sim. No documento consta a relação dos representantes de cada instituição que acompanhou esse processo e, além disso, tivemos a confirmação dos professores da instituição de que colegas haviam participado desses eventos. Como resposta às outras perguntas, inferimos que o processo de *ifetização*<sup>36</sup> vai demandar da instituição outras prioridades, questões estas explicitadas no decorrer do trabalho.

O documento Final resultante dos encontros promovidos pela SETEC/MEC, intitulado *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e*

---

<sup>36</sup>Ifetização foi como ficou conhecido o processo de transformação das Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia. Esse processo tem a ver com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e culminou com a Lei 11.892, que criou inicialmente 38 Institutos Federais, já tratados anteriormente neste trabalho.

*Tecnológica* inicialmente faz uma breve retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil e afirma que

[...]ao se analisar a atual realidade econômica do país, conclui-se que existem pelo menos dois modelos distintos de produção agrícola. Um deles, constituído por pequenos produtores ligados à atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, e o modelo oposto a esse que é o da exploração agropecuária, classificada neste documento como o modelo do grande capital presente tanto na agricultura como na pecuária. Essa modalidade de produção agropecuária absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola (BRASIL, 2009, p. 12).

Ao identificar essa realidade, a diversidade existente na agropecuária brasileira e as dimensões continentais do Brasil, o documento reconhece as dificuldades e os desafios impostos ao ensino agrícola diante das diferentes demandas (BRASIL, 2009).

Menciona o referido Documento que o grupo de trabalho temático, constituído para a discussão sobre currículo, indica a necessidade de construir “[...] um novo currículo articulado a uma proposta pedagógica orientada para a formação integral” (BRASIL, 2009, p. 27). Esta necessidade apresentada pelo grupo apresenta-se num viés que corresponde as Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 06/2012, que nos remetem à proposta do Ensino Médio Integrado, “[...] que supera a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2010, p. 107). As Diretrizes apontam ainda para a necessidade de “[...] utilizar preferencialmente a proposta de metodologia de ensino baseada na politecnia proporcionando a formação integral do estudante” (BRASIL, 2009, p. 32), além de “utilizar a pedagogia da alternância, quando a comunidade assim desejar” (BRASIL, 2009, p.22).

O Parecer do CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2013), ao se referir à formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico para as populações camponesas ressalta que isso implica “[...] uma análise das realidades e na construção de um projeto político pedagógico que considere as especificidades do campo, as lutas dos povos do campo, o seu direito a terra e ao território” (BRASIL, 2013, p. 225).

São sobre essas premissas que viemos refletindo e identificando os elementos que podem contribuir para repensar o Projeto Político Pedagógico dos cursos na área do Ensino Agrícola do IFCE - *campus* Iguatu, especificamente o curso Técnico em Agropecuária, na perspectiva de que este priorize “[...] atividades educativas emancipadoras que apontem no sentido da emancipação humana” (TONET, 2012, p.39).

Na atualidade, a par das novas formatações propostas pela legislação, o ensino técnico agropecuário encontra-se desafiado pelas novas configurações do campo. Como alerta Caldart (2010), não dá para pensar a formação desses técnicos sem que compreendam o confronto de lógicas de agricultura – lógica da agricultura capitalista e lógica da agricultura camponesa - e as relações em que seu trabalho se insere, tanto do ponto de vista político, quanto econômico e tecnológico.

### **2.3 O Projeto Político Pedagógico do IFCE - *Campus* Iguatu e o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, foi regulamentada a obrigatoriedade da elaboração do Projeto Político Pedagógico no contexto de cada escola. Nos artigos 12, 13 e 14, a referida lei atribui à escola a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12), com a participação dos docentes (art. 13), e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14). Assim como assegura a autonomia para a sua elaboração, abrindo a possibilidade de que esses projetos sejam coerentes com a realidade socioeconômica na qual a instituição está inserida.

As discussões e produções teóricas acerca do Projeto Político Pedagógico são tratadas por autores como Gadotti (1997), Vasconcelos (1999), e Veiga (2002, 2006, 2008).

Veiga (2002, p. 12-14) ao dissertar sobre Projeto Político Pedagógico, ressalta que “[...] o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito com um compromisso definido coletivamente”. Esse pensamento exprime a dimensão política, pois todo projeto está associado aos interesses de um grupo e seus determinantes expressam o tipo de pessoa que a escola pretende formar. Ao mesmo tempo em que é também pedagógico quando explicita “[...] a intencionalidade da escola de formar um cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo”. Portanto, ao construir o PPP da escola, planeja-se o que se quer transformar, “o que temos a intenção de fazer, de realizar”. Nesse sentido, “[...] os termos político e pedagógico têm uma significação indissociável” (VEIGA, 2002, p. 13), visto que no decorrer do processo de construção, se estabelece um processo permanente de reflexão dos problemas e das alternativas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade, demonstradas em várias dimensões, entre elas a pedagógica.

Gadotti (1997, p. 35), corroborando com a ideia de Veiga (2002), afirma que “[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo”. Por isso, “[...] todo projeto pedagógico é também político, e por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

O Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2013), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresenta a construção da proposta pedagógica pelas instituições educacionais independentes do nível ou modalidade de ensino, como uma das linhas mestras da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A resolução nº 6/2012 (BRASIL, 2013) que define as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio assim expressa:

**Art. 15** - O currículo, consubstanciado no *plano de curso* e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu *projeto político-pedagógico*, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

**Art. 16.** As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus *projetos político-pedagógicos e planos de curso* (BRASIL, 2013, p. 258. Grifo nosso).

Nos artigos citados, ressaltamos a ideia da construção coletiva do PPP e a indicação de que sejam formulados *planos de cursos* – consubstanciando o currículo - observando as Diretrizes e o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi instituído em 2008, pela Resolução do CNE/CEB nº 3/2008 (BRASIL, 2008) e o Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2013) e é atualizado<sup>37</sup> periodicamente, permitindo a inclusão de “[...] novos cursos ofertados, que surgem a partir da demanda da evolução econômica, tecnológica e social pela qual passamos” (BRASIL, 2014, p.2), e segue a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica, para organizar a oferta de Educação Profissional, por meio de 13 eixos tecnológicos.

Cada eixo tecnológico contempla: breves descritores dos respectivos eixos, nome das habilitações profissionais ou cursos técnicos de nível médio e respectivos descritores, carga horária mínima dos cursos, possibilidades de temas a serem abordados, bem como de atuação profissional e infraestrutura necessária (BRASIL, 2013, p. 229-230).

O Curso Técnico em Agropecuária aparece no eixo denominado de Recursos Naturais, com as orientações postas no quadro 3.

---

<sup>37</sup>A última atualização foi feita pela Resolução Nº 1, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2014 que atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

**Quadro 3** – Orientação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para o Técnico em Agropecuária

<b>Técnico em Agropecuária</b> <i>Recursos Naturais</i>	<b>1200 horas</b>
<b>Perfil profissional de conclusão:</b> Maneja de forma sustentável a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolve estratégias para reserva de alimentação animal e água. Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplântio e plantio. Realiza colheita e pós-colheita. Realiza trabalhos na área agroindustrial. Opera máquinas e equipamentos. Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializa animais. Desenvolve atividade de gestão rural. Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projeta instalações rurais. Realiza manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planeja e efetua atividades de tratamentos culturais.	
<b>Infraestrutura mínima requerida:</b> Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas específicos. Laboratórios didáticos de química e biologia. Laboratório didático de desenho e topografia. Oficina didática de mecanização agrícola. Unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial.	<b>Campo de atuação:</b> Propriedades rurais. Empresas comerciais agropecuárias. Estabelecimentos agroindustriais. Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. Parques e reservas naturais. Cooperativas e associações rurais.
<b>Ocupações CBO associadas:</b> 321110-Técnico agropecuário.	<b>Normas associadas ao exercício profissional:</b> Lei nº 5.524/1968. Decreto nº 90.922/1985. NR nº 31 de 2005 - MTE.
<b>Possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional no itinerário formativo:</b> Inseminador Artificial de Animais. Agricultor Familiar. Ovinocultor. Auxiliar em Agropecuária. Produtor Agropecuário.	
<b>Possibilidades de formação continuada em cursos de especialização técnica no itinerário formativo:</b> Especialização técnica em agricultura agroecológica. Especialização técnica em agrimensura. Especialização técnica em agroecologia. Especialização técnica em agronegócio. Especialização técnica em cultivo intensivo e protegido. Especialização técnica em fruticultura. Especialização técnica em olericultura. Especialização técnica em operação de máquinas agrícolas. Especialização técnica em sistemas de produção de animais monogástricos. Especialização técnica em sistemas de produção de animais ruminantes. Especialização técnica em sistemas de produção de pequenos animais. Especialização técnica em sistemas de produção orgânica de animais ruminantes. Especialização técnica em sistemas de produção orgânica de animais monogástricos. Especialização técnica em sistemas de produção orgânica de pequenos animais.	
<b>Possibilidades de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo:</b> Curso superior de tecnologia em irrigação e drenagem. Curso superior de tecnologia em processamento de carnes. Licenciatura em biologia. Licenciatura em ciências agrícolas. Bacharelado em administração rural e agroindustrial. Bacharelado em administração rural. Bacharelado em agroecologia. Bacharelado em agronegócio. Bacharelado em agronomia. Bacharelado em ciências agrárias. Bacharelado em ciências agrícolas. Bacharelado em engenharia agrícola. Bacharelado em engenharia de aquicultura. Bacharelado em engenharia de pesca. Bacharelado em engenharia florestal. Bacharelado em medicina veterinária. Bacharelado em zootecnia.	

**Fonte:** (Brasil, 2014, p. 233)

Voltando à questão da elaboração e execução do PPP estipulado pela LDB e referendado pelo Parecer nº 11/2012(BRASIL, 2013) e pelas DCNs (BRASIL, 2013), vimos

que podem ser encontradas várias expressões para designar o projeto no contexto educativo: proposta pedagógica e plano de curso, ao invés de Projeto Político Pedagógico, evidenciando certa confusão conceitual, visto que PPP tem um sentido mais amplo que articula a concepção de mundo, de educação, a teoria pedagógica e de ensino que a escola defende e quer construir para realizar a sua função social. Configura-se também como um projeto de sociedade, visto que inclui necessariamente a visão de ser humano que se quer formar (VEIGA, 2002).

Segundo Veiga (2002), o Projeto Político Pedagógico envolve a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: organização da escola como totalidade; e organização da prática docente. O processo de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola e envolve o interesse da própria escola em construir sua identidade na medida em que faz da escola um espaço de diálogo, no qual a comunidade escolar – educadores, pais, alunos e funcionários – se identifica e se reconhece neste projeto. “Por isso mesmo todos devem ser atores e sujeitos de seu desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p. 247).

Para definir sua organização administrativa e pedagógica, o IFCE dispõe de quatro documentos institucionais: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) elaborado para o período de 04 anos (2014-2018); o Plano Anual de Ações; o Regimento Geral; e o Estatuto. Cada um dos seus 27 *campi* segue essa mesma organização e de acordo com as suas especificidades elabora seus documentos.

Destacamos aqui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFCE - *campus* Iguatu, por ser o documento que buscamos aproximar do que seria o Projeto Político Pedagógico da instituição. Na apresentação do documento encontramos a seguinte definição: o PDI

[...] é o documento de planejamento da instituição, onde são delineados os objetivos de longo prazo e as medidas reais necessárias à consecução do referido plano. É um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da instituição, principalmente no que se refere à sua *filosofia de trabalho*, à *missão* a que se propõe, às *diretrizes pedagógicas* que orientam suas ações, à *estrutura organizacional* e às *atividades acadêmicas* que desenvolve e/ou pretende desenvolver (IFCE, 2013, p. 11. Grifo nosso).

De acordo com o documento, “[...] no momento da sua construção por meio de uma reflexão cuidadosa, a comunidade aponta o futuro que a instituição almeja e quer construir para si”. (IFCE, 2013, p. 11) Para tanto, o *campus* Iguatu elegeu uma Comissão, de acordo com as exigências estabelecidas pela Reitoria do IFCE, que coordenou o processo de construção deste plano. Esta Comissão apresentou o que era o PDI à comunidade acadêmica, discutindo separadamente com docentes, discentes e técnico-administrativos. Levando em consideração a experiência acumulada com a elaboração e execução do PDI 2005-2009, as

categorias elegeram representantes que estiveram juntos à Comissão em todo o processo de elaboração, participando da análise de variáveis ambientais (matriz SWOT), coleta das demandas e elaboração dos objetivos estratégicos, que foram construídos após reuniões sistemáticas entre comissão, representantes e equipe de gestão (IFCE, 2013)

O item que trata da organização didático-pedagógica, afirma:

[...] a organização curricular dos cursos do *campus* de Iguatu segue as determinações legais presentes nos *Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Referenciais Nacionais da Educação Profissional e na Lei de Diretrizes e Base da Educação*, bem como nas diretrizes definidas nos *projetos pedagógicos dos cursos ofertados* (IFCE, 2013, p. 48. grifo nosso).

O *campus* de Iguatu elegeu princípios metodológicos compatíveis com as tendências atuais de educação e que legitimam a *visão integralizadora* da educação profissional e tecnológica. Entende-se que os princípios metodológicos promovem a *integração dos objetivos propostos e o processo de ensino-aprendizagem*, a fim de que o compromisso com a ação educativa se concretize (IFCE, 2013, p. 49. grifo nosso).

A prática pedagógica do *campus* de Iguatu se dá por meio da realização de um *trabalho integrado*, percebendo e valorizando as relações existentes entre o saber sistematizado e a prática social vivenciada nas diferentes esferas da vida coletiva. Neste aspecto, o *campus* trabalha com a *integração*, não só entre disciplinas, mas também entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho, possibilitando a promoção de práticas interdisciplinares e oportunizando a incorporação dos avanços tecnológicos. Para que ocorra essa interdisciplinaridade o *campus* desenvolverá atividades que integrem a teoria com a prática (IFCE, 2013, p. 50. Grifos nossos).

A diversificação da utilização das expressões para designar o projeto educativo no contexto da escola é constatada, quando analisamos o PDI do *campus* Iguatu e as DCNs. O PDI do referido *campus* faz referência a “[...] projetos pedagógicos dos cursos ofertados” (IFCE, 2013, p. 48). As DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos artigos de 15 a 20 se referem a planos de curso. Mais especificamente, o art. 20 determina que “[...] os planos de curso devem ser submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes sistemas de ensino, contendo obrigatoriamente” (BRASIL, 2013, p. 258):

- Identidade do curso;
- Justificativa e objetivos;
- Requisitos e formas de acesso;
- Perfil profissional de conclusão;
- Organização curricular;
- Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- Critérios e procedimentos de avaliação;
- Biblioteca, instalação e equipamento;
- Perfil do pessoal docente e técnico;
- Certificados e diplomas a serem emitidos.

Ao destacar esses desencontros de terminologia, a reflexão que nos ocorre não é apenas em relação ao uso de um ou outro termo, mas por reconhecer que nenhuma dessas

formas é neutra, pois diz respeito a um dado contexto, que tem a ver com concepções de mundo, de sociedade e práticas educativas que vão se traduzir na formação dos sujeitos envolvidos. Em última análise vão direcionar a organização curricular. No nosso entendimento a integração se dá quando as atividades previstas na organização curricular preveem ricas e variadas atividades que articulam as diversas disciplinas, quebrando os bloqueios artificiais que existe entre elas, ou seja, não é suficiente afirmar que “o *campus* trabalha *com a integração*, entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho, possibilitando a promoção de *práticas interdisciplinares* oportunizando a incorporação dos avanços tecnológicos” (IFCE, 2013, p. 50), ou ainda que apareça na letra do PP do curso Técnico em Agropecuária,

[...] a busca pela a formação do técnico numa perspectiva de totalidade, que na compreensão expressa pelo documento significa recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científico-tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum (Ensino Médio) de forma integrada às disciplinas da Formação Específica. A intenção desta proposta é concretizar uma formação técnica que incorpore *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular (IFCE, 2008, p.11. Grifo nosso).

Para Ciavatta (2010, p. 86), se o conceito de formação integrada apresenta-se de várias formas que querem expressar a integração, é necessário que retomemos a sua historicidade “[...] que pode ser apreendida sem grandes esforços. Sua origem está na educação socialista, que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica”.

Ramos (2008) salienta que a integração de conhecimentos no currículo depende da postura de cada professor, seja no âmbito da formação geral ou da formação específica, desde que conceba o processo de produção do conhecimento das próprias áreas na perspectiva da totalidade. Essa é uma postura epistemológica que exige a busca dos princípios e pressupostos da interdisciplinaridade. Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade. No entanto, a autora adverte que a proposta de integração defendida por ela, “[...] incorpora elementos da interdisciplinaridade, mas a finalidade da formação é possibilitar a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2008, p.20).

Sob essa perspectiva, “[...] os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências, são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2008, p. 20). Outra observação feita pela autora em relação à integração do

currículo é que “[...] a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2010, p.122).

Como já fizemos referência, as DCNs (BRASIL, 2013, p. 255) trazem além do trabalho, da ciência e cultura, a dimensão tecnologia para ser considerada na integração curricular dos diversos cursos e modalidades educativas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Moura (2012, p. 2), na perspectiva de contribuir com o “[...] debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio como política pública educacional” assevera que antes de qualquer proposição “[...] acerca da organização curricular do ensino médio integrado é imprescindível buscar compreender como trabalho e tecnologia, articulam-se à ciência e cultura”. Feito isso, o autor considera necessário,

[...] localizar a discussão em meio a outras dimensões relacionadas com as quais precisam ser consideradas de forma relacional: pressupostos, concepções e princípios; projeto político-pedagógico (PPP); cooperação entre as distintas esferas de governo; financiamento; quadro docente específico e formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos; e infraestrutura física. Todas essas dimensões relacionam-se entre si e repercutem sobre a organização curricular do ensino médio integrado nos sistemas de ensino (da União, dos estados e dos municípios) e em cada escola na qual foi ou será implementado (MOURA, 2012, p.5).

Para o autor, a efetivação do ensino médio integrado só ocorrerá em função de como vão se estabelecer as relações entre as dimensões mencionadas, por isso que ele opta por falar sobre a “[...] possibilidade de uma organização curricular do ensino médio integrado e destaca entre estas a relação entre organização curricular e o projeto político pedagógico” (MOURA, 2012, p.6).

Segundo o autor,

[...] a implantação do ensino médio integrado, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura pode implicar na necessidade de adequar o Plano de Educação no âmbito do respectivo sistema de ensino e, seguramente, exigirá a alteração do PPP das unidades escolares em que os cursos forem implantados (MOURA, 2012, p. 6).

Na (re)construção do PPP pela escola, Moura (2012) considera três elementos essenciais: 1) a *construção coletiva*, na qual destaca a importância do envolvimento da categoria docente nesse processo, onde o seu envolvimento representa uma possibilidade de êxito do projeto a ser construído, enquanto o seu afastamento é um forte indicador do

contrário; 2) No *diálogo* com os projetos anteriores e com o vigente: “[...] é imprescindível, resgatar as experiências significativas construídas ao longo da história. Não considerá-las, seria, portanto, uma negação à própria história, à cultura e ao conhecimento já produzido pela escola” (MOURA, 2012, P.7). E, ainda, se apropriar de outras experiências curriculares pode facilitar a construção de outro PPP que contribua na formação do trabalhador, que exija uma (re)inserção digna na sociedade em geral e também no mundo do trabalho. 3) A formação continuada do coletivo institucional, segundo Moura (2012, p. 8) “[...] deve permitir uma reflexão sobre a função social da escola a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se propõe a formar na vigência do novo projeto”.

Importante para este trabalho é o indicativo que faz Moura (2012), visto que é também nosso entendimento, para que na (re)construção do PPP sejam consideradas outras experiências curriculares. Um dos objetivos pensados para este trabalho é analisar como a proposta Educacional Profissional do Campo, gestada pelos movimentos sociais, podem contribuir na (re)construção do PPP do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFCE - *campus* Iguatu. O Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2013) ao se referir à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser ofertada às populações do campo afirma que devem ser consideradas as orientações dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001) e ainda a análise de suas realidades.

No próximo capítulo, discutimos a proposta de Educação Profissional do Campo que, embora não tenha ainda uma formulação pronta e acabada, apresenta alguns aspectos consensuais entre as organizações dos trabalhadores do campo e suas organizações que têm tomado posição nos confrontos entre concepção de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Tais aspectos envolvem a soberania alimentar como princípio organizador da agricultura, a democratização da propriedade e uso da terra, uma nova matriz produtiva e tecnológica, como base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação (CALDART, 2010).

### **3 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO CAMPO E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA PROPOSTA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO**

Neste capítulo analisamos a proposta de Educação Profissional em construção pelos movimentos sociais e sindicais do campo, associada às análises feitas nos capítulos anteriores sobre o avanço do capitalismo no campo, a formação do técnico em agropecuária implementada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o projeto hegemônico de sociedade. Esses três elementos estão em profunda relação. Neste sentido, esta abordagem nos fornecerá subsídios para apreendermos os possíveis elementos que aproximam a proposta de Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional do Campo, um dos objetivos proposto para esta pesquisa.

Quando nos reportamos à história da educação brasileira reconhecemos, sem nenhum esforço que, mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, pouca atenção foi dada à educação oferecida aos sujeitos camponeses.

[...] ao longo da história apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais (RIBEIRO, 2010, p. 166).

A educação oferecida às classes exploradas do campo sempre foi marcada pela precariedade e pode ser compreendida como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. A educação para as pessoas que vivem no campo limitou-se à reprodução da educação urbana, à transmissão e à transferência de conhecimentos prontos e elaborados sem a participação dos sujeitos que ali vivem. Esse tipo de educação utilizou para os alunos da zona rural os mesmos conteúdos, métodos e livros didáticos usados nas escolas da cidade, sendo incapaz de se voltar para um *fazer pedagógico* em consonância com o *ethos* das crianças e jovens, filhos e filhas de pequenos produtores e produtoras familiares rurais, entre outros povos que vivem e trabalham no campo.

Com razão, Fernandes e Molina, (2004, p. 37) afirmam que esta concepção de educação “[...] reflete o pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e das pessoas que nela vivem”. Dessa forma, foi construído o paradigma da educação rural “[...] associado ao modelo capitalista de ocupação da terra e de produção agrícola, adotado no Brasil” (RIBEIRO, 2012, p. 103), cuja referência é a do produtivismo, ou

seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. Historicamente, o conceito educação rural esteve relacionado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos.

De acordo com Ribeiro (2010, p. 188), “[...] nos anos de 1930 a 1980, os diagnósticos de políticas de educação rural, responsabilizavam os agricultores pelo atraso no país e lhes prescreviam a educação elementar, a assistência técnica e a extensão rural” como forma de superação da referida situação. No entendimento de Fernandes e Molina (2004, p.49), essa “[...] falsa imagem projetou o espaço urbano como caminho natural, único do desenvolvimento, do sucesso econômico, e de certa maneira esta foi a visão que deu suporte para o processo de ‘modernização’ da agricultura implementada no país”, já referenciada no Capítulo I.

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, estas trazem consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas. Por isso, precisam apoiar-se em novos programas educacionais que favoreçam a formação necessária ao empenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem ‘ser educadas’ para a utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais (RIBEIRO, 2010, p. 167).

Após um longo período de resistências e reivindicações, os povos do campo viram surgir uma esperança ao ser promulgada a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu a educação como um direito de todos. Posteriormente, a LDB/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu, no artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a serem complementados pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta lei, e que em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar fosse estabelecida uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais. O artigo 28 da mesma lei estabelece que para a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, visando especialmente promover:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação ao calendário escolar e às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Estas conquistas nas políticas públicas foram acompanhadas e compreendidas pelos movimentos e organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo como insuficientes para a construção de uma nova identidade para os trabalhadores camponeses. Era necessário

discutir, analisar e construir um novo conceito para a educação dos povos do campo que colocasse o rural e o conhecimento a ele vinculado sobre outras bases.

Surge nesse contexto

[...] um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalham *no* campo e vivem *do* campo. *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18)

Fernandes e Molina (2004, p. 32) apresentam o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, incorporada por diferentes instituições e que se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial.

Para Jesus (2004, p. 64, grifos nossos),

Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros. Este conceito se funda a uma intencionalidade: a busca de alternativas a um *paradigma agrário capitalista* imposto durante décadas em nosso país procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos.

Ribeiro (2012, p.195) ressalta a necessidade de “confrontar o paradigma rural e o paradigma da educação do campo”. De acordo com a autora,

[...] no primeiro, na relação homem e natureza há um processo de exclusão marcado pela acumulação material de poucos, em função da exclusão da maioria. No segundo paradigma, essa relação é pautada na harmonia e no favorecimento à constituição da humanidade. Na relação homem e terra o paradigma rural fortalece esse espaço a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada e inferiorizada. Já no paradigma da Educação do campo, essa relação ocorre no momento de produção material e simbólica das condições de existência e de construção de identidades. Historicamente o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade, poucos recursos e arcaica. Limita-se à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. O *paradigma da Educação do Campo* vem sendo construído por grupos sociais que concebem o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra como forma de garantir um modo de vida que respeite as diferenças no âmbito do trabalho e da cultura, renovando os valores e atitudes, visando à formação humana como direito (RIBEIRO, 2012, p. 195)

Fruto de um processo acirrado da luta pela terra de trabalho<sup>38</sup>, os movimentos sociais e entidades ligadas ao campo brasileiro travaram uma luta pelo direito à educação e defenderam um projeto para o campo que se posiciona “[...] contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente” (CALDART, 2002, p. 21).

Como direito das classes oprimidas do campo, a Educação do Campo tem como marco principal o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1997, na Universidade de Brasília (UNB). Em 1998, ocorreu a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, Goiás. De acordo com Caldart (2012), os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao paradigma da Educação Rural está no documento base da I Conferência Nacional.

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês das lutas sociais culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

De acordo com Pires (2012, p. 96), após a I Conferência os trabalhos continuaram sendo desenvolvidos através de um Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, “[...] com mobilizações nos Estados para o debate com a sociedade e levando a mensagem para movimentos sociais, ainda não participantes do movimento, e para educadoras(es) do campo”.

Uma das conquistas dessa articulação foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa é uma política pública do governo federal instituído em 1998, numa parceria entre movimentos sociais do campo, Universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA começou a ser gestado no I ENERA, mediante o desafio colocado pelo MST “[...] aos docentes de Universidades públicas convidadas ao encontro para pensar um desenho de

---

<sup>38</sup> Segundo José Martins de Souza (1980, p. 59) os conflitos que ocorrem no campo brasileiro colocam em confronto dois regimes de propriedade: o da propriedade capitalista e o da propriedade familiar. O primeiro desempenha a função de explorar a força de trabalho – Terra de negócio. O segundo não é propriedade de quem explora o trabalho de outrem. É a propriedade direta de instrumentos de trabalho por parte de quem trabalha-terra de trabalho.

articulação nacional que pudesse ajudar a acelerar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar” (CALDART, 2012, p. 266).

*Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil* é o título do trabalho organizado por Santos, Molina e Jesus (2010, p.13, grifo nosso) como forma de “*comemorar e analisar*” os 13 anos de criação do programa. Segundo as autoras,

[...] as primeiras ações do programa começaram com a demanda de alfabetização de jovens e adultos, advindas do *I Censo Nacional da Reforma Agrária*, realizado em 1996, que revelou, à época, a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos. Por isso, a ‘prioridade de ofertar alfabetização a jovens e adultos e, simultaneamente, formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária, para atuar nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade. A partir de então, ‘foram se desenvolvendo oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam’; e também foram se construindo formas para atender as demandas de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os assentados” (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p.36).

Para elas, como parte das contribuições do PRONERA à Educação do Campo, cumpre destacar os resultados concretos obtidos por suas ações de escolarização dos trabalhadores rurais, que podem se traduzir pelo número de alunos atendidos e de convênios firmados e Universidades parceiras. Ao longo dos 13 anos estudados, 400 mil trabalhadores rurais se escolarizaram em diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão do ensino fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. Foram mais de 60 universidades parceiras, e mais de 200 convênios firmados nesse período. (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2011)

Há, portanto, um princípio central: a indissociabilidade entre a educação e um novo projeto de desenvolvimento para o campo e para a própria sociedade como um todo. Nesse sentido, a educação do campo deve também “[...] fortalecer identidade e autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver não uma hierarquia, mas complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40, grifos nossos).

O professor Miguel Arroyo (2006), em palestra proferida no Seminário Nacional “[...] Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, no período de 12 a 16 de setembro de 2005, em Luziânia/GO, expressou sua convicção de que “[...] os movimentos sociais do campo, junto com outros movimentos sociais, o movimento indígena e o movimento negro, estão caminhando no sentido de colocar a educação no campo dos direitos”. Assim, afirma Arroyo (2006, p.128):

Temos que defender o direito à educação como direito universal, como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias

humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo. Enfim, sujeitos históricos concretos. Não lutemos por direitos abstratos. Concretizar esses direitos tem que ser nossa luta. Do contrário ficamos defendendo direitos abstrato, direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe.

Para o autor, “[...] o que fez com que a lógica do propedêutico, das etapas e dos níveis dominasse como lógica estruturante de nosso sistema educacional, é que a educação não foi vista como direito, mas foi vista como pré-requisito para algo” (ARROYO, 2006, p.127).

Arroyo (2006, p.128) diz:

[...] somente recuperando a educação como direito inerente a todo ser humano, independente do aluno (a) um dia ser adulto, cidadão consciente, trabalhador esclarecido, ou semi-esclarecido, estaremos fincando as bases sólidas para a educação do campo. Direito que o homem ou a mulher do campo, a criança, o adolescente tem enquanto gente, e não enquanto futuros trabalhadores da agroindústria, do agronegócio, nem sequer da agricultura familiar. Este ponto é fundamental para a Educação do Campo. Por quê? Porque exatamente são os coletivos do campo os que foram sempre em nossa cultura não reconhecidos como gente, ou apenas reconhecidos como gente de segunda, de terceira categoria, como gente que não tem uma identidade. Essa imagem tão negativa do campo, dos povos do campo fez com que para eles a educação fosse algo desnecessário.

Uma conquista originada das lutas e organização dos povos do campo na construção da Educação do Campo foi a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo expressa no Parecer nº 36/2001; (BRASIL, 2013, p. 266) Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB (BRASIL, 2013, p. 282), publicada no Diário Oficial da União em 9 de abril de 2002. Este documento mostra que além de uma construção conceitual, a Educação do Campo se constitui numa construção política e ideológica, a partir da crítica à concepção de educação rural. A identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os sujeitos do campo brasileiro.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorreu em 2004, em Luiziana, Goiás, e reforçou as “[...] propostas da I Conferência buscando efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo” (PIRES, 2012, p. 98). Para Caldart (2010, p.260), Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! foi o lema formulado, no referido evento, e que expressou o

[...] o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato.

A II Conferência conseguiu ainda demarcar a ampliação dos sujeitos dessa luta, por meio da participação de “[...]39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2012, p.259).

Em 2008, a Educação do Campo teve legalmente sua visão ampliada, através da Resolução CNE/CBE nº 2/2008, a qual estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Da forma como estabelece seu artigo 1º;

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2013, p. 295).

Outros temas tratados na resolução dizem respeito à responsabilidade dos entes federados em oferecer em forma de cooperação a Educação do Campo. Que essa educação seja do campo e desenvolvida no campo, ou seja, que sejam evitados “os processos de nucleação de escolas” (art. 3º) e de deslocamento das crianças de educação infantil e séries iniciais e do Ensino Fundamental. O parágrafo primeiro do artigo 3º indica que, quando estas crianças tiverem que ser deslocadas, que seja decidido com a participação das comunidades e estabelecido o tempo máximo dos alunos em deslocamento e, ainda, que seja preservado o princípio intracampo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica (Art. 5º), a resolução nº 2/2008 recomenda que a nucleação<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da Lei no 9.394/1996, os Municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas situadas no campo e, através do processo de *nucleação*. Além do fechamento de escolas a nucleação consiste ainda no deslocamento de crianças e jovens de uma escola para outra na maioria das vezes, para outra comunidade, quando não para escolas maiores, nos centros urbanos/cidades. O fechamento das escolas no/do campo caminha na contramão dos avanços obtidos pelos Movimentos sociais do campo, a exemplo das diretrizes operacionais do campo aprovada em 2002, e tantas outras resoluções do conselho nacional, como o custo aluno diferenciado para o campo e as licenciaturas em Educação do Campo. Segundo dados do MST, “mais de 4 mil escolas do campo fecharam suas portas em 2014. Nos últimos 15 anos, mais de 37 mil unidades encerraram as atividades. Em 2014, foram 4.084 escolas fechadas. Lançada em 2014, a Lei 12.960 tem como objetivo mudar as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e um dos pontos previstos é aumentar o grau de exigência para que uma escola seja fechada. Para que uma escola seja fechada será necessário que um órgão normativo dos sistemas de ensino, como os conselhos municipais de educação, se manifeste a favor do fechamento da escola. Também será necessário ouvir a comunidade escolar e a apresentação de justificativa formal pela secretaria de educação do Estado, antes do fechamento das escolas. (<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>)

possa constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitando seus valores e sua cultura. De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 5º, o deslocamento dos alunos deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se ao máximo o deslocamento do campo para a cidade. (BRASIL, 2013, p.296)

Em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), “[...]com objetivo de exercer uma análise crítica constante, severa e independente acerca das políticas públicas da Educação do Campo”, bem como a “elaboração de proposições de políticas públicas nessa área” (PIRES, 2012, p.102).

Integra esse momento político a conquista do Decreto nº 7.352/2010, o qual dispôs sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, entendido pela organização do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere (CALDART, 2012, p. 260).

No fórum destaca-se “[...] uma participação mais ampliada de universidades e *institutos federais de educação*” (CALDART, 2012, p. 260, grifo nosso). Um registro a ser ressaltado é a presença dos institutos federais de educação no FONEC. A crença é a de que seja mais um espaço que se abre, para contribuir na construção do projeto alternativo de educação proposta pelos movimentos sociais, visto que na proposta educativa das instituições que hoje integram os Institutos federais – Escolas técnicas, agrotécnicas, Cefetes, – os espaços de formação da força de trabalho são usados a serviço do capital.

Ao nos referirmos especificamente ao ensino agrícola, são as antigas Escolas Agrotécnicas que desde a sua criação ofertam esse ramo do ensino<sup>40</sup>, tendo como orientação o paradigma da educação rural. Apreende-se que, do ponto de vista legal, há um avanço em relação às Diretrizes operacionais de 2002 que, segundo Caldart (2010), com a qual concordamos, ao afirmar que ao colocar a Educação do Campo na agenda do Estado brasileiro, e na medida em que vão se explicitando as contradições sociais que estão na origem e no seu destino, aumentam as tensões.

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital.

---

<sup>40</sup> No Estado (1937-1945) ocorreu uma Reforma do Ensino promovida pelo Ministro da Educação de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema. Por meio de um conjunto de Decretos-leis que orientaram especificamente o ensino médio – nível intermediário entre o ensino primário e o ensino superior – o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, incorporou o ensino agrícola ao sistema e estabeleceu em seu Art. 1º. as bases da organização e de regime do ensino agrícola, que é o *ramo do ensino* até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. (ROMANELLI, 1997)

O que no caso, do campo, significa, hoje especialmente, fundo para o avanço do agronegócio (CALDART, 2010, p.260).

Ou seja, as disputas se acirram e se explicitam ainda mais quando se adentra o debate do modelo de produção agrícola, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (CALDART, 2010).

A Educação do Campo tem em seus pressupostos a preocupação de delimitar um território teórico, de defender o direito de uma população, de pensar o mundo a partir de sua realidade, a partir do lugar onde vive. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. O diálogo principal se dá com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação humana, de luta por justiça e igualdade social.

Há pelo menos três referências prioritárias vinculadas ao pensamento crítico e aos objetivos políticos de emancipação e de luta das classes subalternas. A primeira delas é a tradição do *pensamento pedagógico socialista*, que pensa a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo. Essa tradição também traz a “[...] dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico” (CALDART, 2004, p.14).

A segunda referência é a *pedagogia do oprimido* e toda a “[...] tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura, especialmente em Paulo Freire” (CALDART, 2004, p.14). A Educação do Campo é identificada por Paludo (2012, p. 283) “[...] como uma das propostas educativas que resgata importantes elementos da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico”. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

A terceira referência pedagógica para a Educação do Campo é a *pedagogia do movimento*, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz nas experiências educativas do movimento social, em especial do MST, que tem forte influência sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, apresentamos as principais ideias da pedagogia do movimento, que foi apresentada por Roseli Salete Caldart (2004) no livro *A Pedagogia do Movimento sem terra: é mais do que escola*, publicado em 2004.

De acordo com a autora, “a pedagogia do movimento” foi assim batizada, no final da década de 1990, pela seguinte formulação: o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes (CALDART, 2010, p. 549).

Ao se reconhecer como “[...] educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico e põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da *luta social* e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história*” (CALDART, 2010, p. 549).

A primeira matriz é a *pedagogia da luta social* (CALDART, 2004, p. 208), a experiência de lutar está na base de formação dos sem terra, a convicção de que por meio da luta tudo pode mudar “[...] é decisivo na postura que uma pessoa ou um grupo social assume diante do mundo”. A segunda matriz é a *pedagogia da organização coletiva*: “Esta noção se traduz no princípio que nada se faz sozinho, assim se multiplica no movimento os coletivos, passando a ser parâmetro principal de atuação frente às ações”. A *pedagogia da terra, ou pedagogia do trabalho* é a terceira matriz. A relação com a terra, com o trabalho e com a produção, possibilita a compreensão de que as coisas não nascem prontas, devem ser feitas e que a realidade pode ser transformada. A quarta matriz é a *pedagogia da cultura*. Esta é uma “matriz que se realiza necessariamente misturada às demais” (CALDART, 2004, p. 227), por meio das práticas e experiências vai se constituindo num modo de vida. Por último, está a matriz da *pedagogia da história*: a educação que se dá através da compreensão da história mais ampla e do cultivo específico da memória do Movimento.

Ao tratar sobre as teorias utilizadas pelo MST, Dal Ri e Vieitz (2008, p. 198) tecem importante consideração ao discutirem as diferentes teorias que influenciam a educação do MST e que “[...] o Movimento não assume ou se filia a nenhuma delas, mas incorpora e implementa aspectos teóricos de várias abordagens”.

Para Caldart (2012, p. 261) “[...] a Educação do Campo, como prática social, ainda em processo de construção histórica, tem algumas características fundamentais que podem ser destacadas para identificar em síntese sua novidade ou a ‘consciência da mudança’ que esse nome expressa”. Das características apresentadas por Caldart (2012, p. 262) destacamos as que acreditamos fundamentais: a) Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, uma Educação do Campo não *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. b) “Combina luta pela

educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” e, portanto, há uma relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. c) A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, pois suas primeiras questões foram práticas. Os desafios atuais da Educação do Campo “[...] continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica”. Porém, como se trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, em última instância, de luta de classes, ela exige teoria com “rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”.

Desse modo, segundo Caldart (2012), a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto teórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. E faz isso se movendo pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

#### No plano da práxis pedagógica

[...] a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

O cenário da Educação do campo é composto por várias e ricas experiências educativas construídas fora do âmbito governamental promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de lutar e combater o processo de exclusão da população rural. Dentre as mais expressivas encontram-se as Casas Familiares Rurais, as Escolas Família Agrícola e as experiências desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas iniciativas começaram a construir um novo olhar para a realidade do campo brasileiro e revolucionar a compreensão de educadores e trabalhadores em educação quando defendem a concepção de que ‘Terra é mais do que Terra’. A Terra é mais do que terra porque produz gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultura do ser humano. (ARROYO, 2001, p.15) Escola é mais que escola, não a escola fechada, cristalizada, com a forma rígida que conhecemos. É a escola em movimento, incluída na organicidade do Movimento (CALDART, 2012, p. 247).

As reflexões acerca da construção conceitual, legal e política da Educação do Campo como podemos compreender vão se ampliando e envolvem desde a educação infantil e ensino fundamental, até o médio e superior. Como parte desse processo, vem se constituindo e se desenvolvendo as reflexões acerca da Educação Profissional do Campo, feita a partir dos parâmetros político-pedagógicos da Educação do Campo.

A ideia fundamental na compreensão da perspectiva dessa proposição é de que não se trata de pensar uma educação profissional em separado para o campo, específica para seus sujeitos e fragmentada do debate geral (isso seria um desastre em relação aos objetivos de transformação social e de emancipação humana que nos orientam), mas sim de trazer para o debate geral de concepção e de políticas públicas de educação profissional questões que têm sido formuladas desde a realidade, esta sim específica, do trabalho no campo, embates de projetos de desenvolvimento, de modos de fazer agricultura e das experiências de formação profissional dos seus sujeitos (CALDART, 2010, p.230).

Ou seja, uma forma de pensar e fazer uma educação no e do campo, que não se prenda única e exclusivamente à realidade do campo, e sim na totalidade social que envolve campo e cidade, sem sobrepor uma à outra. É dessa perspectiva que tratamos a seguir.

### **3.1 A Educação Profissional do Campo: um confronto entre dois projetos de sociedade, de formação dos trabalhadores e de forma de produzir**

Segundo Paulo Freire, a educação nunca é neutra. E “[...] não sendo neutra, a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (FREIRE, 1995, p. 39). Além disso, “[...] toda prática educacional implica uma postura teórica por parte do educador. E essa postura teórica implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma interpretação de mundo e do homem” (FREIRE, 1989, p. 17).

Para Tonet (2012), numa sociedade dividida em classes, a educação, seja a informal ou formal, está sempre determinada pelos interesses das classes dominantes e visa a manutenção da ordem. No entanto, diz o autor, não significa dizer que a educação seja uma mera reprodutora dos interesses dessas classes, existem sempre movimentos antagônicos que lutam permanentemente, assim sendo, a educação como todas as dimensões sociais, é sempre o resultado da luta entre as classes. No caso da sociedade burguesa, afirma o autor (TONET, 2012, p. 54)

[...] a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social).

Pensando especificamente na História brasileira, o capital se preocupa em forjar mão-de-obra adequada, adaptada e dócil às suas necessidades, pelo menos desde a década de 1940. No período mais recente - anos 1990 - não foi diferente. A relação entre educação e trabalho é marcada pela volta do discurso economicista e por um viés compensatório. A resistência dos movimentos sociais nesse momento foi importante para garantir a perspectiva do Ensino

Médio Integrado, do ponto de vista da natureza conceitual e ideológica, e para pensar a formação do trabalhador nas suas múltiplas dimensões. Neste momento, nos interessa, especificamente, pensar algumas questões sobre a relação entre trabalho e educação no projeto de Educação Profissional, adjetivada como do campo. Entre estas questões, pensar

[...] que formação é necessária aos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais que inclusive, possam superar a contradição campo e cidade, própria do capitalismo (CALDART, 2012, p. 230).

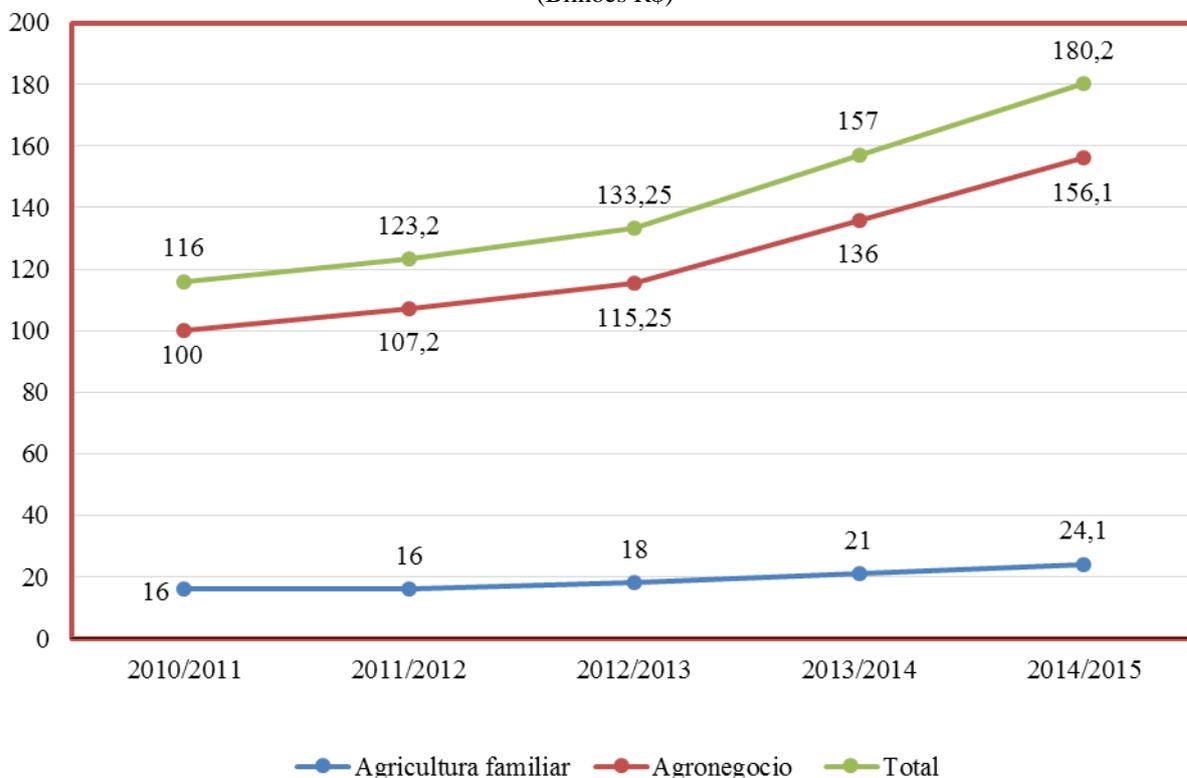
Pereira (2012, p.293), corroborando com essa discussão, afirma que

[...] a educação profissional, reivindicada e construída como resistência pelos movimentos de trabalhadores do campo é uma criação coletiva e resposta crítica às políticas governamentais hegemônicas destinadas à formação dos trabalhadores. Tem como norte a crítica de um projeto de educação rural que vislumbra a formação profissional dos trabalhadores do campo em função da dinâmica do capital, que aparta a relação entre campo e cidade, colocando em posição subalterna os valores éticos, políticos, culturais e econômicos do campo em relação aos valores e a produção de vida na cidade.

Ou seja, pensar a Educação Profissional do Campo, na perspectiva discutida pelos movimentos sociais do campo, implica assumir a existência de dois paradigmas ou de modelos de produção agrícola e preparar os trabalhadores para a “[...] análise dessa realidade e das contradições envolvidas no projeto hegemônico de desenvolvimento do campo, que significa um projeto de expansão do capital que tem como característica principal o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado” (CALDART, 2010, p. 231).

A autora se refere a um “contraponto de lógicas” entre o agronegócio (agricultura capitalista) e a agricultura camponesa (voltada para a produção de alimentos, lógica do trabalho para a reprodução da vida), sendo que atualmente “há uma forte dominação econômica e uma hegemonia cultural da agricultura capitalista sobre a agricultura camponesa”. (CALDART, 2010, p. 232). Os dados do gráfico 1 não deixam dúvida sobre o apoio irrestrito dos últimos governos brasileiro ao agronegócio.

**Gráfico 1** – Evolução da distribuição dos recursos para o crédito agropecuário nos governos do Lula/Dilma (Bilhões R\$)



Fonte: Cosme (2015, p.131).

A “hegemonia (econômica, política e ideológica) do modelo do agronegócio faz parecer que se trata de uma evolução inevitável para que se possa alimentar a população do mundo” (CALDART, 2015, p.188). Porém, a insustentabilidade deste modelo evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos, na maior concentração de terras, ampliação da pobreza no campo, combinada com a destruição do meio ambiente e o comprometimento da qualidade de vida, “[...] inerentes à própria lógica do desenvolvimento capitalista vai ficando explosiva e insustentável” (CALDART, 2015, p.187) abrindo a possibilidade concreta para a construção de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Embora este projeto, pensado pela classe trabalhadora, não tenha ainda uma formulação pronta e acabada, Caldart (2015, p.182) reconhece que “[...] trata-se de uma empreitada intelectual de fôlego, mas que efetivamente precisa do desenvolvimento prático para que a elaboração teórica necessária possa avançar”.

Formular propostas para a educação profissional de nível técnico para as classes exploradas do campo implica hoje preparar os educandos para a análise dessa realidade

polarizada entre diferentes lógicas de produção e as contradições reais envolvidas, sem esquecer, como já dissemos anteriormente, que, mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, pouca atenção foi dada à educação oferecida à população camponesa.

Deste ponto de vista, trata-se de vincular esta discussão específica ao debate geral da educação profissional. O desafio é pensar uma educação profissional que vise superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e atenda às exigências de inserção de todas as pessoas no trabalho socialmente produtivo próprio de seu tempo histórico. “A categoria chave a ser retomada neste diálogo entre o debate geral e específico é o da formação politécnica entendida como a formação para o trabalho que busca romper as dicotomias entre conhecimento geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica” (CALDART, 2010, p.238).

A Educação do Campo incorpora, em diferentes medidas, experiências e propostas diversas. Porém, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi um dos principais articuladores do *Movimento por uma Educação do Campo*, emprestando “[...] seu acúmulo educacional impulsionando o que veio a se chamar Educação do campo tanto no que diz respeito às práticas educacionais que se desenvolviam nesse espaço quanto à necessidade de políticas públicas” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 70).

### **3.2 O MST e as experiências educativas da Educação Profissional do Campo**

Ao investigar a relação entre os movimentos sociais e o Estado e, mais especificamente, buscando compreender como surgiu a educação profissional no MST, suas características e aspectos principais que a diferencia da educação profissional implementada pelos governos brasileiros, Dominique Guhur (2010) apresenta a seguinte trajetória. A primeira atividade de educação profissional escolar do MST foi a formação de educadoras/es para as áreas de reforma agrária. Teve início em 1990, com o Curso Normal, por meio da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP), em Braga/RS. Também na escola Uma Terra de Educar da FUNDEP teve início a experiência do Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), criado em 1993, em função da demanda por trabalhadores com formação específica para a gestão das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos, e que se multiplicaram a partir da constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados, entre 1990 e 1992. Ainda, segundo Guhur (2000), em 1995 foi criado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) que abriga o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis, Rio Grande do Sul, por iniciativa do MST. A partir de 1997, com o

reconhecimento legal da escola, os cursos citados passaram a ser realizados no IEJC. Essas primeiras ações foram decisivas para a conformação do desenho de escola e do método pedagógico próprio das escolas do MST, permanecendo o ITERRA e o IEJC como referências fundamentais para os cursos desenvolvidos pelo Movimento (GUHUR, 2010).

Ao longo dos seus 32 anos de existência, o MST constituiu uma vasta rede de escolas próprias ou sob sua coordenação, na sua maioria localizadas nas áreas de influência do movimento. Segundo dados do Movimento<sup>41</sup>, existem em suas áreas mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, mais de 100 cursos de graduação em parceria com Universidades públicas por todo o país.

A preocupação e a luta do MST por educação e pela escola estão presentes desde o início do movimento.

O envolvimento do MST com a educação está intimamente relacionado às condições objetivas que lhe deram origem: os camponeses sem-terra, expropriados pela ‘modernização conservadora’, foram também historicamente excluídos de outros direitos, entre os quais, o direito à escola. A mobilização das famílias pelo direito das crianças dos acampamentos e assentamentos à educação deu origem ao Setor de Educação no Movimento, em 1987, desde os primeiros acampamentos, a necessidade de escolarização das crianças se colocava como um problema que demandava solução urgente (GUHUR, 2010, p.123).

Bauer (2008, p.84) ressalta a importância de que nós, trabalhadores da educação, reconheçamos os esforços do MST, que em meio a “[...] tantas dificuldades tão logo se lançam na empreitada de um novo assentamento, paralelamente procuram construir uma escola para as crianças que os acompanham nessa caminhada de esperança do estabelecimento de dias melhores”.

Por meio de uma necessidade objetiva, oportunizar as crianças e jovens o acesso à escola, a luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra “[...] vai se expandindo, passando pela escolarização de adultos, pela educação na primeira infância, pela educação média e superior, cursos e centros técnicos de formação, entre outros” (DALMAGRO, 2011, p. 44). Diante desse crescimento visível, Dalmagro (2011, p.44) levanta alguns questionamentos, entre eles, “[...] o que há na escola que interessa ao Movimento”? Para nós interessa saber: o que tem nas experiências educativas desenvolvidas pelo e no Movimento, que pode interessar às escolas oficiais e que possa contribuir na construção de uma proposta pedagógica contra hegemônica?

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao>>. Acesso em 31 out. de 2016.

Para o MST (1996, p. 6), a educação é “[...] ato político, que visa à transformação da sociedade atual, e a construção, de uma nova ordem social. Uma educação que tem o compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores”. Para que seja possível construir a educação na perspectiva transformadora concebida, o MST formulou os seguintes princípios filosóficos:

- 1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 1996, p.10)

Quanto aos princípios pedagógicos formulados pelo MST, destacamos seis pilares que nos parecem fundamentais para os objetivos deste trabalho:

- 1) A realidade como base da produção do conhecimento: As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender, se mostrando assim um facilitador da aprendizagem. Conhece-se a realidade transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular.
- 2) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos: este vínculo significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos. É alimentar a indignação ética diante das situações de injustiças e de indignidade humana; estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores como forma de educar a solidariedade de classe; chegar a ser militante;
- 3) Gestão Democrática: Considerar a democracia como um princípio pedagógico significa dizer que os estudantes, precisam vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela prática e para a democracia social. Para tantos rodos devem se envolver nos processos de gestão coletiva.
- 4) Auto-organização dos/das estudantes:
- 5) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras (MST, 1996, p.24).

O sexto pilar a ser enfatizado na proposta de educação do MST, é a “[...] educação para o trabalho e pelo trabalho”. No referido documento, o trabalho é destacado como tendo um valor fundamental: “[...] é ele que gera a riqueza; que nos identifica como classe; que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletiva como pessoal” (MST, 1996, p.15).

Para este trabalho, interessa compreender a relação entre educação e trabalho presente nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST: educação para o trabalho e a cooperação; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos

educativos e processos econômicos. De acordo com os documentos pesquisados<sup>42</sup> e pesquisas desenvolvidas e que abordam essa temática, o referencial teórico que fundamenta a articulação entre educação e trabalho no MST é de cunho marxista<sup>43</sup>. Na proposta educacional do MST, “[...] encontram-se citações e menções principalmente a Marx, Lenin, Makarenko, Pistrak, Krupskaya e Paulo Freire” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 205).

Educar para a transformação social, como é proposto pelo MST, significa construir “[...] o novo homem e a nova mulher, para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreado” (MST, 1996, p.9). Entre os valores que o Movimento chama de humanistas e socialistas, está “[...] a força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito das relações interpessoais” (MST, 1996, p.9).

O MST (1996) defende que a educação assuma o caráter de **omnilateralidade**, fundamento da “pedagogia marxiana” (MANACORDA, 2007, p.14). Para o movimento esta expressão significa “[...] uma práxis educativa revolucionária que deveria dar conta de reintegrar às diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar”. (MST, 1996, p. 8)

Em estudos mais recentes, numa releitura sobre a educação politécnica, Caldart (2015), aprofundando-se na literatura originária de Marx e nos pedagogos do período inicial pós revolução russa em 1917, aponta duas questões que lhe chamaram atenção. A primeira foi a confirmação de que a “[...] chave metodológica que a constituição originária de Marx nos propõe é a **educação politécnica**”. Na compreensão da autora “[...] a politecnicidade surgiu como uma forma de leitura de como superar, no plano formativo, as contradições instaladas pelo modo de produção capitalista, desde os interesses sociais e humanos do polo trabalho”. (CALDART, 2015, p. 205). A segunda questão é a de “[...] a necessidade formativa dos camponeses devem ser pensadas para que deem conta do confronto de lógicas da agricultura e de suas conexões com os desafios da luta de classe” (CALDART, 2015, p. 205).

Dos educadores russos, Shulgin (2013) e Pistrak (2011), baseados em Marx, foram citados como referência central por Caldart (2015), com contribuições fundamentais na construção prática da perspectiva da educação politécnica nas escolas dos assentamentos do MST. Especificamente em Pistrak, encontra-se uma contribuição para a construção do

---

<sup>42</sup> Boletim da Educação nº 4: Escola, Trabalho e Cooperação (1994) ; Boletim da Educação nº 05: O trabalho e a coletividade na Educação (1995); Caderno de Educação nº 8: Princípios da Educação no MST (1996); Boletim da Educação nº 13: Edição Especial Dossiê: MST Escola (2005); Boletim da Educação nº 11: Educação Básica de nível médio nas áreas de reforma agrária (2006).

<sup>43</sup> Voltaremos a essa discussão no próximo item.

politecnicismo nas escolas do campo. De acordo com Caldart (2015), Pistrak considera a agricultura, e a produção agrícola, em si só, um amplo e único complexo tecnológico para serem estudados numa escola politécnica.

Em síntese, o que os movimentos sociais do campo propõem é o alargamento do conceito de Educação Profissional que a coloca na perspectiva de emancipação social dos trabalhadores e da superação das relações sociais de produção capitalista. Nesse sentido, assim se expressa Caldart (2008, p. 11)

A educação profissional está sendo aqui entendida como uma formação ou capacitação para o exercício do trabalho em uma área específica. E em nosso caso é preciso pensar a formação específica para o trabalho do campo e numa outra lógica. Estamos tratando de práticas de educação profissional que não visam preparar para o mercado de empregos nem mesmo para o trabalho assalariado (tampouco para o autonegócio estimulado agora como escape ao desemprego); trata-se de formar profissionalmente trabalhadores que produzem (ou que estão lutando e se desafiando a produzir) sua existência desde seu próprio território. No debate das políticas de educação profissional significa afirmá-la como parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio).

Pereira (2012, p. 289) reafirma a posição reivindicada pelos movimentos sociais do campo, quando ressalta que a educação profissional do campo, une a tríade “campo, políticas públicas e educação” e princípios como:

[...] o trabalho como princípio pedagógico – inspirado em Makarenko e Pistrak; o encontro com a educação politécnica; a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico; e a relação campo-cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira.

Como estratégia de enfrentamento e contraponto educativo e pedagógico à educação do capital, uma das experiências que constituem o sentido do termo educação profissional é a *Escola 25 de Maio*, constituída pelo MST, e, especificamente, seu curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em agroecologia. Construída em 1988, no Assentamento Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo, Santa Catarina, através de um convênio com o governo federal e a Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com a comunidade, a Escola 25 de Maio constitui uma experiência de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio que “[...] prioriza a coletividade, a autonomia e a emancipação camponesa diante de um modelo agroindustrial instalado no campo brasileiro” (PEREIRA, 2010, p. 291).

Khun (2013), em sua dissertação de mestrado, ao relatar a experiência da referida escola destaca a relação trabalho e educação. No projeto político pedagógico da escola “[...] o

trabalho aparece como elemento educativo tornando-se um recurso pedagógico ao provocar, através de sua prática, necessidades de aprendizagem” (KHUN, 2013, p. 61). Na perspectiva da autora, a Escola 25 de Maio possui um conjunto de fatores favoráveis para a prática do trabalho como princípio educativo.

[...] por meio da Pedagogia da Alternância, o aluno passa um tempo na escola e um tempo no assentamento. Dessa forma trabalho e educação fazem parte de um mesmo processo, uma vez que a oportunidade de intercambiar conhecimentos práticos que envolvem o trabalho no campo e conhecimentos científicos aprendidos na Escola (KHUN, 2013, p. 62).

Outras experiências são os cursos desenvolvidos no Instituto de Educação Josué de Castro, localizado em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Neste texto, em acordo com a temática abordada, o curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), é uma experiência que é abordada como referência. De acordo com Caldart (2015, p. 65), o TAC funciona há mais de vinte anos (1993- 2013). “Surgiu da necessidade de formação de quadros técnicos para constituição e gerenciamento de associações e cooperativas nas áreas de assentamento vinculadas ao MST” (CALDART, 2015, p.66) e não houve nenhum período em que não houvesse o funcionamento de turmas.

Para Dal Ri e Vieitez (2004, p. 47), o curso Técnico em Administração de Cooperativas “[...] revela a disposição do movimento em promover formas variadas de cooperação, em especial, a criação de cooperativas de trabalho coletivo e gestão democrática”. Os autores destacam “[...] como uma das principais características das escolas do MST o vínculo entre ensino e trabalho”. Ainda, na compreensão dos autores citados, esse vínculo se dá por meio do trabalho real, concreto, sendo desenvolvido por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância, que é organizada em dois tempos: o tempo escola e o tempo comunidade, e por meio de unidades de produção junto ao IEJC (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p.51).

Quando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) incluiu nas suas ações cursos de formação profissional de nível médio e superior, estes cursos se multiplicaram rapidamente. A partir das parcerias com as Universidades públicas e Institutos Federais de Educação se diversificou a oferta e as áreas dos cursos, o que permitiu o acesso à formação profissional escolar para um número significativo de jovens que fazem parte de uma população historicamente excluída. Para tanto reafirmamos a importância dada à articulação entre educação e trabalho, vivenciada por meio da pedagogia da alternância, cuja metodologia reforça a permanência dos jovens nos cursos ofertados.

Apresentamos em seguida duas experiências de cursos técnicos desenvolvidos por meio do PRONERA nos Institutos Federais, possibilitando à comunidade escolar a vivência de uma experiência educativa diferente daquela que estão habituados.

### **3.3 Os Institutos Federais e as experiências educativas da Educação Profissional do Campo a partir do PRONERA**

Como já havíamos adiantado no início deste capítulo, o PRONERA é uma política pública instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. Nasceu em 1998 da luta das representações dos Movimentos Sociais do campo e, desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. O PRONERA tem desenvolvido projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e nível superior, desenvolvidos por meio da pedagogia da alternância, viabilizados por meio de parcerias com instituições de ensino superior que atuam na reforma agrária.

Entre estas experiências constam também as experiências desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs). Os Institutos Federais foram criados a partir da integração de Escolas Técnicas, CEFETs, e Escolas Agrotécnicas. Podemos dizer que destas instituições apenas as antigas Escolas Agrotécnicas desenvolveram experiências com ensino técnico agrícola, que não pode ser entendido como Educação Profissional do Campo.

No entanto, a aproximação destas instituições com os movimentos sociais do campo, por meio das experiências educativas desenvolvidas em convênio com o PRONERA, tem provocado um repensar de suas práticas. É o que podemos confirmar através dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Barreto (2010) e Carvalho (2009) que analisam as experiências no Instituto Federal da Paraíba - *campus* Sousa e no Instituto Federal do Pará – *campus* de Castanhal, respectivamente.

#### **3.3.1 O IFPB - *Campus* Sousa/PRONERA e o Curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroindústria**

O trabalho dissertativo de Maria das Dores Sales Barreto (2010), intitulado *A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da Reforma Agrária – IFPB - campus Sousa*, analisa a experiência desenvolvida pelo referido

*campus*, suas dimensões educativas e os resultados para as famílias e para os jovens assentados envolvidos neste processo.

O *campus* Sousa, assim como o *campus* Iguatu, é uma antiga Escola Agrotécnica Federal e vivenciou o processo de mudança de Escola Agrotécnica para Instituto Federal, e passou a oferecer cursos de graduação e cursos de pós-graduação, mas manteve a oferta de cursos técnicos de nível médio.

Em 2003, foi firmado um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Cooperativa Escola dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Sousa (COOPEAFS), na perspectiva de atender 11 alunos oriundos das áreas de assentamentos da Reforma Agrária, por meio do PRONERA. A autora registra a participação da Comissão da Pastoral da Terra/Sertão (CPT/Sertão), desde o início das atividades trazendo a demanda desses alunos e contribuindo com a inserção dos mesmos na dinâmica local.

Dois pontos são apresentados por Barretos (2010) como tendo sido motivos de intensas discussões no processo de organização e implementação do curso. O primeiro foi a “[...] não utilização da pedagogia da alternância”, pressuposto fundamental na efetivação dos objetivos dos cursos pensados pelo PRONERA. Para o *campus* Sousa, a dificuldade em trabalhar com a pedagogia da alternância se deu pelo fato do quadro docente e técnico do *campus* não ser suficiente para, ao mesmo tempo, cobrir as atividades das turmas regulares do *campus* e acompanhar as atividades do tempo comunidade. A outra dificuldade diz respeito à questão burocrática para o uso do financiamento proposto. O retorno diário fazia com que os alunos não perdessem o vínculo com seus assentamentos.

Afirma a autora que “[...] estando todos os parceiros de acordo com a proposta, passou-se a discutir a metodologia de realização do projeto, sem se afastar dos objetivos dos mesmos”. (BARRETO, 2010, p.46). A autora apresenta de forma detalhada “[...] a metodologia do projeto, mas sem utilizar a pedagogia da alternância” (BARRETO, 2010, p.47), a qual apresentamos de forma sistematizada:

- Os alunos do PRONERA participaram das turmas com os alunos que entraram pelo processo regular da instituição, não havendo distinção entre alunos dos assentamentos e os demais. Na compreensão da autora, este fato possibilitou uma integração maior e troca de experiências entre eles.
- Acompanhados pela CPT/sertão foram realizados no *Campus* Sousa e nos assentamentos atividades compostas de *seminários de formação, visita de intercâmbio, palestra e atividades nos assentamentos*;

- Os alunos permaneciam em tempo integral no *campus*. E durante esse tempo eram desenvolvidas *as aulas teóricas e práticas; visitas técnicas; apresentação e participação de seminários; participação em feiras e eventos ligados a área de interesse, participação em atividades, artísticas, culturais e esportivas.*
- O acompanhamento dos alunos foi realizado por dois professores do IFPB-*campus* Sousa e por um colegiado externo que “[...] tem como função garantir a entrada dos educandos nos diversos processos do convênio, é quem mantém o contato político com o *campus*” (BARRETO, 2010, p. 55).

Ao fazer a análise das atividades complementares – seminários de formação e visitas de intercâmbio – a autora ressalta

[...] esses procedimentos não pretendem substituir o regime de alternância, mas se propõe a superar a distância entre a teoria e a prática. São atividades que aproximam o aluno do seu campo de trabalho e apontam para a imersão na realidade do assentamento gerando uma ação na perspectiva do desenvolvimento sustentável, da valorização da cultura local, das potencialidades do assentamento/comunidade e do conhecimento/saber dos(as) camponeses(as). Ou seja, essas atividades não se encerram em si apenas como ações paralelas ou apêndice do currículo (BARRETO, 2010, p. 67).

Conforme informa a autora, após os resultados positivos do primeiro projeto, a CPT/Sertão e o INCRA solicitaram o ingresso de outros assentados oriundos de assentamentos situados em outras regiões da Paraíba, além dos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte. De acordo com os dados apresentados o IFPB-*campus* Sousa, no ano da pesquisa realizada (2010), atendia 59 assentamentos, destes 10 do Rio Grande do Norte e 2 de Pernambuco (BARRETO, 2010, p.50).

Na sistematização dos dados obtidos sobre a “[...] repercussão dos cursos do PRONERA, na vida pessoal e profissional dos alunos egressos”, a autora analisa as respostas obtidas e considera que 97% dos alunos mostraram-se satisfeitos com o aprendizado durante o curso (BARRETO, 2010, p.72). Quando questionados sobre os projetos e ações desenvolvidos nos assentamentos por meio dos conhecimentos adquiridos no curso, os educandos ressaltam “[...] os projetos desenvolvidos por meio da agricultura orgânica, retirando do consumo o uso de agrotóxico no campo” (BARRETO, 2010, p.77). “A nova perspectiva de qualidade de vida e novas oportunidades de emprego” foi apontada pela autora, quando analisou os dados, pois 21 dos 30 entrevistados *fizeram concursos* e 3 foram aprovados para trabalharem em instituições governamentais, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba (EMATER) e Prefeitura Municipal de Aparecida/PB e

Prefeitura Municipal de Bananeiras/PB, os três trabalhando com a assistência técnica nos órgãos citados (BARRETO, 2010, p. 77). Indagados sobre o interesse em aplicar o conhecimento nos assentamentos, 90% demonstrou esse interesse. No entanto, diz a autora “[...] mas, também é verificada a busca pela melhoria de vida através da aquisição de novos conhecimentos uma vez que 30% dos entrevistados continuaram seus estudos ao concluir a formação técnica” (BARRETO, 2010, p.79). Quanto ao curso superior que gostariam de cursar no IFPB, 93% dos entrevistados gostariam de retornar ao Instituto para cursar uma graduação nas áreas de veterinária (50%), agroecologia (33%) e tecnologia de alimentos (10%).

A autora ressalta a decisão do *campus* em instalar um Curso Superior de Agroecologia - *Curso superior de Tecnologia em Agroecologia* -, em virtude da demanda apresentada e reconhece a “[...] agroecologia como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável” (BARRETO, 2010, p.80). Em outros momentos do seu texto a autora destaca, ainda, a importância do curso do PRONERA para a elevação do nível de escolaridade e desenvolvimento do senso crítico dos assentados, no sentido de “[...] possibilitar o envolvimento e o conhecimento de suas comunidades, facilitando a construção do projeto de desenvolvimento sustentável do campo” (BARRETO, 2010, p.82).

É necessário não deixar passar despercebido e conseqüentemente refletir criticamente acerca das expressões e análises feita por Barreto (2010), quando a mesma se refere à melhoria da qualidade de vida, atribuindo a essa melhoria a questão do emprego e a continuidade dos estudos. Para tanto a autora ressalta o fato de 3 alunos terem conseguido aprovação em concurso da EMATER. No entanto, o que a autora considera como concurso é apenas uma seleção. No Brasil, desde a década de 1980, não se faz concurso público nas EMATER<sup>44</sup>, mas são feitas seleções para um período de 3 anos, ou seja, este aspecto revela também a precarização do trabalho em que está submetido o técnico em agropecuária ou técnico em agroindústria. De acordo com Kawakami e Souza (2015, p.196), “[...] os serviços de Ater são realizados por meio de chamadas públicas, em editais divulgados pelo INCRA e MDA para atender as demandas nos Estados, dependendo das condições para prestação dos serviços e das necessidades locais”. Ainda sobre este fato, a pergunta é: aplicar os conhecimentos no assentamento, fazer do assentamento um local de produção econômica, de produção de vida e de cultura, isso também não representa qualidade de vida? A perspectiva

---

<sup>44</sup>A análise da Assistência Técnica Rural (ATER) no Brasil, sob a perspectiva histórica, caracteriza-se por sua descontinuidade. Conferir (KAWAKAMI; SOUZA, 2015, p.189); (COSME, 2015).

de melhoria e qualidade de vida, esboçada pela autora, não condiz com a concepção do PRONERA, cuja ideia é a de

[...] contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentamentos, com a mudança das condições de vida de seus educandos. Parte maior deste desafio é a compreensão de que esta contribuição só se efetiva à medida que os cursos promovam também a ampliação da consciência e da prática dos educadores e educandos dos cursos vinculados ao Programa, na perspectiva da transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo vigente no Brasil (SANTOS 2011, p. 34).

Ou seja, para autora a melhoria da qualidade de vida dos jovens atendidos pelo referido curso está relacionada a arrumar um emprego, prestando serviço de assistência rural, enquanto para o PRONERA, melhorar as condições de vida do educando significa ampliar sua consciência crítica na perspectiva de desenvolver os próprios assentamentos lutando na perspectiva de transformação social. Conceber a *agroecologia* como estratégia para a construção do projeto de desenvolvimento *sustentável* do campo possibilita caminhos diferentes para análises e possíveis ações no contexto da sociedade capitalista. Segundo nosso juízo, não se trata de puro preciosismo em utilizar determinadas palavras ou expressões. Ambos os termos devem ser compreendidos no contexto da evolução das discussões relativas às contradições entre crescimento econômico e conservação da natureza. À medida que se ampliou o questionamento e a crítica ao padrão de agricultura capitalista da revolução verde, os termos agroecológico e sustentável passaram a ser disputados por setores representantes dos interesses capitalistas que promovem feroz depredação da natureza (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 65).

A agroecologia não pode ser entendida apenas como um conjunto de técnicas, que permite ao assentado o manejo de tecnologias que sejam a favor da natureza, um corpo de conhecimentos útil, que pode ser aplicado. É preciso compreendê-la para além de instrumento metodológico.

Nesse sentido, está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo, que não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza. Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade. A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana (GUHUR; TONÁ, 2012).

Dessa forma, se explicita os escritos de Dalmagro (2011, p. 71) que aponta para o

[...] afastamento da Educação do Campo da perspectiva de classe, pois fora dessa concepção esvazia-se o sentido político-revolucionário desse movimento. A relação da educação do campo com o Estado é necessária para elevar a escolarização no campo, mas precisa extrapolar a esfera estadual como condição para voltar-se à emancipação e mesmo para assegurar efetivas conquistas parciais, dentro da ordem.

### 3.3.2 A experiência do IFPA-*campus* Castanhal/PRONERA e o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia

Outro trabalho a que tivemos acesso, e que subsidiou as reflexões aqui empreendidas, foi o desenvolvido por Ângelo Rodrigues de Carvalho (2009), intitulado *A Pedagogia da Alternância no Ensino Agrícola – A Experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica de Castanhal - Estado do Pará*. O autor traçou como um dos seus objetivos apresentar a pedagogia da alternância como uma alternativa de educação e ensino que avança no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma mudança político-pedagógica da EAF de Castanhal<sup>45</sup>.

Em dezembro de 2005, o IFPA - *campus* Castanhal teve aprovado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, para Jovens e Adultos de Áreas da Reforma Agrária da Região Nordeste do Pará. De acordo com Carvalho (2009), para iniciar os trabalhos com a turma do INCRA/PRONERA, todos os educadores foram convidados a contribuir para com o processo de formação desses educandos. Como em todo processo, há aqueles que aceitam o desafio e outros que resistem à proposta. Porém, como afirma o autor

[...] o desafio estava posto, e cabe aqui salientar que o aceite de alguns educadores em contribuir com a experiência da prática pedagógica proposta pelo Programa foi resultado direto, querendo ou não, de uma militância política e engajamento social desses profissionais que percebem uma identidade para com a causa da luta pela terra e com o movimento de construção *Por Uma Educação do Campo*. (CARVALHO, 2009, p. 71. Grifo do autor).

Considerando todas as áreas de assentamento visitadas nos quatro municípios (Abaetetuba, Acará, Castanhal e Mosqueiro – Belém), o autor do trabalho informa que foram inscritas um total de 668 famílias a serem atendidas pelo projeto. Feito isso, o grupo responsável pela implantação do projeto definiu os critérios para a seleção dos educandos,

---

<sup>45</sup>Os três *campis* Castanhal/IFPA; *campus* Sousa/IFPB e o *campus* Iguatu/IFCE, são ex-Escolas Agrotécnicas. E neste sentido, vivenciaram o mesmo percurso histórico até que por determinação da Lei 11.892/2008 se integraram a outras instituições e deram origem aos Institutos Federais (IFPA, IFPB e IFCE). A importância desse registro se dá no sentido de apontar que mesmo num espaço onde possa parecer inviável a realização de um projeto com concepção de educação diferente, a luta para a sua realização torna-o possível mesmo com todas as contradições.

fundamentados nas condições básicas, levantadas nas visitas aos assentamentos. Dos educandos pretendentes, 40 foram selecionados de acordo com os critérios definidos, preenchendo assim todas as vagas ofertadas.

Segundo o autor, a turma funciona de acordo com a proposta metodológica apresentada ao INCRA em 2005, baseada nos princípios da Pedagogia da Alternância.

[...] os educandos revezam-se nos referidos *Tempos de Formação* (denominados Tempo Escola – TE, Tempo Comunidade – TC e *Tempo Socialização* – TS). Em virtude de compreender uma formação integrada dos educandos, o curso está dividido em três etapas (1º, 2º e 3º anos), obedecendo assim à legalidade legislativa do ensino médio completo (CARVALHO, 2009, p. 74).

Durante o Tempo Escola (TE) outras atividades são realizadas, além daquelas teóricas de salas de aula, “[...] buscando construir um ambiente educativo mais próximo das necessidades dos sujeitos camponeses/filhos (as) dos (as) trabalhadores (as) rurais”. (CARVALHO, 2009, p.74) Os tempos de formação que compõem o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo Projeto do PRONERA da EAFC podem ser mais bem compreendido conforme o quadro 4.

**Quadro 4**– Tempos de formação propostos pelo Projeto do PRONERA da EAFC

<b>Tempo Formatura</b>	Diariamente - Motivação das atividades presenciais; informes e cultivo da mística coletiva.
<b>Tempo Aula</b>	Diariamente - Estudo dos componentes curriculares previstos pelo projeto de ensino integrado.
<b>Tempo Trabalho</b>	Dias e horas a combinar conforme demanda do curso – voltado à produção e a realização dos serviços necessários ao bem-estar do grupo coletivo, com formação de valores sociais e humanistas.
<b>Tempo Oficina</b>	Ocorre quando necessário, com finalidade de estimular as habilidades artísticas para a formação geral dos (as) educandos (as).
<b>Tempo Reflexão Escrita</b>	Diário – Registro das vivências e reflexões cotidianas, pessoais e específicas, considerando-se o Curso e as ações dos Movimentos Sociais.
<b>Tempo Leitura</b>	Diariamente – leituras individuais e coletivas conforme orientação da Coordenação do Curso.
<b>Tempo Atividades Culturais</b>	Periodicamente - Conforme necessidades e/ou planejamento – prática e desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer.
<b>Tempo Seminário</b>	Periódico – Periódico – realização de debates, palestras e participação em eventos voltados à formação coletiva.
<b>Tempo Notícia</b>	Livre - Voltado aos debates, leituras e reflexões sobre notícias diversas.
<b>Tempo Setores</b>	Definido conforme necessidade – Realização de avaliações e planejamentos das atividades de trabalho de cada setor construído pelos (as) educandos (as).
<b>Tempo de Avaliação</b>	Periódico – avaliação de todo o conjunto dos sujeitos/atores envolvidos no Programa.

**FONTE:** Carvalho (2009, p. 75).

Em referência ao tempo comunidade (TC), Carvalho (2009) ressalta que os educandos passam um período com a família, visto que esse tempo se constitui num instrumento fundamental para os trabalhadores (as) do campo. A luta é para que todos(as) possam ter acesso à escola, “[...] sem que sejam obrigados abandonar o processo de trabalho produtivo desenvolvidos por eles(as) nos seus espaços de vivência” (CARVALHO, 2009, p. 77).

Carvalho (2009, p. 79) reconhece que tradicionalmente a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal,

[...] sempre esteve presa – como ainda de certa forma se encontra – a velha prática de fazer educação, limitada na sua estrutura pedagógica, entendendo o aluno apenas como mero coadjuvante no ato de educar, pois considerava como mais importante os conteúdos disciplinares a serem ministrados e as práticas desenvolvidas pelas disciplinas técnicas. Assim, os professores davam suas aulas – como muitos ainda fazem – apenas preocupados em passar/transmitir os conteúdos que haviam sido definidos e julgados como importantes no processo de formação/preparação daquilo que se pensava/pensa que deve ser um técnico-profissional.

Ao analisar a turma do Pronera no interior da referida instituição, o autor considera que essa experiência produziu uma nova dinâmica no cotidiano e possibilitou uma nova forma de ver e entender a prática educativa. As inovações surgidas a partir das novas práticas pedagógicas propostas, adotadas e trabalhadas pela turma do Pronera no ambiente acadêmico da EAFC, foi lenta e decisivamente influenciando nas entrelinhas da política pedagógica da escola, apontando assim para a possibilidade de uma formação geral aos alunos(as), especialmente aos filhos(as) de trabalhadores(as) do campo (CARVALHO, 2009, p.87). Esta análise se reafirma nas palavras de Sousa (2014, p. 156):

A experiência de formação na turma do Pronera, sem dúvida, foi a primeira experiência concreta em que professores e técnicos educacionais estavam no processo de aprendizagem no IFPA-*Campus* Castanhal juntamente com os educandos. O fato de uma sala de aula com filhos de camponeses, numa perspectiva de formação integrada, com a utilização da alternância pedagógica e coordenada em conjunto com os movimentos sociais foi um grande desafio para todos os atores envolvidos.

A experiência vivenciada no *campus* Castanhal possibilitou ao corpo docente daquela instituição, a construção de um plano de educação e ensino que orientará a construção de um novo projeto político pedagógico. No entanto, reconhece Carvalho (2009, p.87. Grifo nosso) que

[...] a prática educativa da escola, apesar das mudanças realizadas, não se aproxima da política pedagógica do PRONERA, uma vez que muda em termos sua estrutura curricular, mas na essência não altera o processo de formação como um todo, uma vez que o ensino nos cursos técnicos do médio e pós-médio continuam *organizados*

*em módulos<sup>46</sup> e também não dispõem de estrutura humana e técnica suficiente e capaz de implementar a Alternância para todo o conjunto dos educandos que atende.*

Cabe salientar que a escola oficial - apesar de contraditória - é burguesa e está a serviço da classe dominante. Freitas (2015) destaca a importância de alterar a forma e o conteúdo para impulsionar a transformação da escola burguesa. Para tanto é preciso romper com a escola verbalista, centrada na passividade do aluno e em conteúdos abstratos, assentada na ausência de trabalho material, na fragmentação do conhecimento e na gestão centralizada e verticalizada. No entanto, a tarefa de refazer a escola por inteiro, imprimindo-lhes uma nova forma e conteúdo articuladamente, não é fácil. Mesmo as escolas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) “[...] que buscam construir uma escola diferente da escola burguesa, tem revelado que no atual contexto essa unidade é de extrema complexidade” (DALMAGRO, 2011, p.57). Algumas questões apontadas pelo movimento como: a presença do trabalho na escola, a organização coletiva de educandos, os tempos educativos, a relação da escola com os movimentos sociais, são questões importantes vivenciadas no campus Castanhal/IFPA por meio da experiência do PRONERA que se amplia a toda a instituição e se apresenta como uma “[...] possibilidade de superação do reducionismo preparatório de trabalhadores (as) para o mundo capitalista que está na origem de sua apropriação histórico-social” (CARVALHO, 2009, p. 116).

Para Freitas (2015, p. 228) a escola capitalista foi formatada para atender aos objetivos da classe dominante ao longo dos séculos. Para ele, as

[...] funções sociais estão baseadas na exclusão da classe trabalhadora e na sua subordinação – quando não em uma combinação de ambas. Esta exclusão da escola, hoje, já não é nas áreas urbanas, uma exclusão física. Foi substituída, pela ‘exclusão por dentro’ - uma forma de manter a classe trabalhadora na escola sem aprender. A burguesia aprendeu que é mais vantajoso manter os trabalhadores na escola e subordiná-los, excluindo-os culturalmente, do que deixá-los fora dela. Mesmo quando não se aprende português e matemática, se aprende as relações de subordinação existentes no interior da escola.

Nesse sentido, o autor questiona a pedagogia histórico-crítica<sup>47</sup> por entender que “[...] não é suficiente tornar crítico o conteúdo da escola capitalista ou ‘partir da realidade’ para

<sup>46</sup> É importante ressaltar que a observação de Carvalho (2009) se refere ao período que as Escolas Agrotécnicas estavam implementando as mudanças decorrentes do Decreto 2.208/1997, que separou em duas matrículas distintas para cada aluno (Ensino Médio e do Técnico profissional) e, embora tenham mantido a referência da matriz curricular do Modelo Escola-fazenda, a oferta das disciplinas passou a ser ofertadas por módulos.

<sup>47</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica foi criada pelo autor Dermeval Saviani, e apresentada inicialmente no seu livro Escola e Democracia (1983). O autor parte do pressuposto de que mesmo numa sociedade capitalista é possível articular uma educação que não seja reprodutora dos interesses da classe dominante, e sim transformadora da sociedade. Para tanto, destaca a importância de a classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade, porém, esse conteúdo desse ser trabalhado criticamente a partir da realidade do educando.

instrumentalizar o aluno e ‘retornar a prática’ em outro nível de compreensão”, como propõe Saviani” (FREITAS, 2015, p.232). Continuando o autor afirma que “[...] há toda uma organização do trabalho escolar que está pensada a partir das relações sociais capitalistas para familiarizar o aluno com tais relações – em especial as relações de poder vivenciadas pela organização da escola capitalista” (FREITAS, 2015, p.232).

Para o referido autor, a escola é uma peça fundamental no processo de construção da concepção de educação defendida pelo MST e segundo ele, “terá que ser a escola que tivermos disponível, ainda que esta esteja constituída segundo as regras do capital”. Mas, continua o autor, o MST,

[...] tem que ter uma estratégia formativa mais ampla para garantir seu conceito de formação. Será necessário mobilizar todas as agências educacionais presentes no assentamento para ampliar a ação educativa e construir um processo formativo da juventude que não se esgote na escola e muito menos na preparação profissional da juventude para as tarefas técnicas do assentamento. (FREITAS, 2015, p. 233)

Dal Ri e Vieitez (2004, p. 55, grifos dos autores) compreendem que “[...] as proposições pedagógicas do MST podem ser aplicadas porque ele tem controle sobre seu *território* e, portanto, detém autonomia para fazer isso. Esse *território*, que não deixa de ter a expressão social e política é, no entanto, excêntrico à ordem social”.

As experiências educativas vivenciadas pelo IFPB - *campus* Sousa e pelo IFPA - *campus* Castanhal, concebidas na perspectiva de formar técnicos de nível médio no âmbito da proposição de Educação Profissional elaborada pelos movimentos sociais do campo, respeitadas as diferenças na proposição de cada uma das experiências desenvolvidas nos limites estreitos da escola do Estado, a vivência cotidiana com as turmas do PRONERA, instigou as instituições aqui referidas a avançarem em suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, acreditamos que é preciso consolidar as experiências vivenciadas e buscar outras estratégias e continuar avançando na construção de uma escola que esteja a serviço da classe trabalhadora e não do capital. “Visto isso, pensamos que, no espaço contraditório que brota da luta de classes, embora não se possa pretender uma educação emancipadora em seu conjunto, podem-se realizar, atividades educativas de caráter emancipador, ou seja, revolucionário” (TONET, 2012, p. 56).

### **3.4 Os elementos que aproximam o Ensino Médio Integrado e a proposta de Educação Profissional do Campo**

A aprovação do Decreto 5.154/2004 e as alterações advindas com a publicação da Lei 11.741/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 retomam a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e destinada a superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Trouxe também reflexões importantes quanto à possibilidade material da implantação da politécnia, na perspectiva mencionada. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável seria a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, em uma perspectiva que não se identifica totalmente com a educação politécnica, mas que aponta em sua direção, porque contém alguns dos princípios de sua construção (BRASIL, 2007).

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Resolução de nº 06/2012 -, reafirma o papel da educação profissional na “[...] perspectiva da superação da clássica divisão social entre trabalhadores que executam e aqueles que pensam, dirigem, planejam e controlam a qualidade dos produtos e serviços oferecidos a população” (BRASIL, 2013, p.209).

Diante da proposta de integração, ao se fazer um resumo da educação profissional no Brasil é raro as experiências educativas pautadas por outros rumos que não seja o da formação da mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais – em especial o MST - e sindicais do campo, viabilizada por meio de parcerias entre o PRONERA e Institutos Federais, Universidades federais, estaduais e municipais, públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais, se apresentam como estratégias de resistência à proposta reprodutivista do Estado.

Para Nascimento (2011) a Educação do Campo pode ser considerada como uma alternativa de educabilidade política à concepção do mundo burguês. Ela é parte do processo de construção de uma educação que busca romper com a lógica do capital. Ou seja, a educação profissional do campo que não se propõe a ter um caráter somente instrumental, do ponto de vista técnico, nem muito menos formar trabalhadores submissos, do ponto de vista político, aproxima-se da proposta do Ensino Médio Integrado, que aponta a legislação brasileira e como reconhece Frigotto, Ciavata e Ramos (2010).

Por meio dos estudos críticos, podemos estabelecer uma relação entre as áreas da Educação Profissional e da Educação do campo. No que concerne à origem do debate, ambas

pensam o processo educativo tendo como fundamento os conceitos de *politecnia* e *omnilateralidade*, nos quais *o trabalho como princípio educativo*, compreendido como atividade especificamente humana, assume o centro do processo de formação.

No Brasil, ressalvadas as polêmicas em torno do sentido mais adequado e da viabilidade enquanto possibilidade de sua efetivação, um elevado e relevante volume da produção acadêmica tem sido dedicado

[...] tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por pesquisadores da área trabalho e educação, tendo por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e Gramsciana (Marx, op. Cit.; Gramsci, 1981; Manacorda, 1975 e 1990; Frigotto, 1985; Kuenzer, 1988; Machado, 1989; Saviani, 1989 e 1994; Nosela, 1992, Rodrigues, 1998), em um segundo momento, sem abrir mão da vertente gramsciana ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978 e 1979; Konder, 1980; Chasim, 1982; Ciavatta, Franco, 1990; Antunes, 2000; Lessa, 1996) (CIAVATTA, 2009, p. 408).

Alguns argumentos são consensuais entre estes pesquisadores. Dentre eles, a afirmação de que a educação não foi objeto específico da obra de Marx e de Marx e Engels, nem foi tratada de forma isolada. O tema em questão, sempre que abordado, está associado a “[...] totalidade social, sobre como homens, mulheres, jovens e crianças, especialmente da classe trabalhadora, produzem a vida em meio às relações sociais e de produção, especialmente sob o capitalismo”. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p.5).

Os principais textos que trazem as proposições ligadas ao tema derivam de três programas políticos e são:

- a) Manifesto do Partido Comunista, 1848;
  - b) Instruções aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866-67; e
  - c) a Crítica ao Programa de Gotha, em 1875.
- (MANACORDA (2007, p. 35); (DAL RI; VIEITZ, 2008, p.209); (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p.5)

Para Manacorda (2007, p.43) o discurso de Marx atinge “[...] pela primeira vez, uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico nas Instruções aos delegados” no qual define o seu entendimento do que seja ensino:

Por ensino entendemos três coisas:

**Primeiramente:** Educação mental [intelectual].

**Segundo:** Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

**Terceiro:** Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico.

Os autores Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.5) nos esclarecem que na formulação transcrita, Marx não discute detalhadamente o significado dos elementos que constituem sua concepção sobre educação, mas já sinaliza algo de sua compreensão ao afirmar que “[...] a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental [intelectual], exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.” (MARX, 1982a, p.5). Dessa afirmação depreendem Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.5) que, para Marx, “politecnicidade ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela”.

Saviani (2003, p. 140) corrobora nesse sentido ao assinalar que politecnicidade é o

[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

Em outro trabalho Saviani (2003, p. 6) afirma “[...] a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Nas duas áreas, Educação Profissional e Educação do Campo, considerando o referencial teórico trabalhado, sobressaem à concepção de trabalho “[...] como criador de valores de uso, como trabalho útil, e indispensável à existência do homem, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. (MARX, 1984, p. 50). Sobre se o trabalho pode ser um princípio educativo frente ao caráter alienador que assume na sociedade capitalista, Caldart (2013) e Frigotto (2009, 2010) reafirmam que o sentido positivo do trabalho afirma a luta contra o sentido negativo do trabalho assalariado/explorado/alienado, que a atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas.

De forma mais enfática, Frigotto, (2012, p. 268) diz:

[...] as possibilidades do desenvolvimento da educação omnilateral, insere-se na disputa e na construção de um projeto de sociedade – um projeto socialista – que liberte o homem em todas as suas dimensões dos grilhões da sociedade capitalista

um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, à lógica mercantil.

Para Manacorda (2007, p.77), “[...] a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação, que é realizada sobre a base do trabalho, ou melhor da atividade vital”.

De acordo com Frigotto (2012, p. 269),

A propriedade privada se constitui no fundamento de todas as formas de alienação. Separa e aliena o ser humano da natureza e do produto de seu trabalho; aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas pertence a quem comprou sua força e seu tempo de trabalho; aliena-o como membro da humanidade ou lhe exclui da condição humana e, finalmente, aliena-o em relação aos outros seres humanos. Ou seja, as dimensões humanas estão limitadas, constrangidas e mutiladas, porque parte de sua produção ou de seu tempo de trabalho são expropriados.

Frigotto (2012) destaca que o advento das novas tecnologias, em vez de ser algo que tenha beneficiado o trabalhador, volta-se contra ele, em virtude da intensificação e exploração do trabalho e da ampliação do exército de reserva de desempregados e subempregados. Apontando a realidade da grande maioria dos trabalhadores do campo, foco do nosso trabalho, a tecnologia em vez de significar novas possibilidades na melhoria da produção, tem resultado na expulsão de milhares de famílias camponesas para periferias urbanas e na ampliação do latifúndio. Por isso, torna-se fundamental para a classe trabalhadora, abolir a propriedade privada e permitir o encontro do homem com sua humanidade (FRIGOTTO, 2012).

Neste contexto, no âmbito tanto da educação básica quanto da educação profissional a tarefa dos que querem esse reencontro é “[...] combater a subordinação do processo educativo à fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado” (FRIGOTTO, 2012, p. 271).

Manacorda (2007, p. 76) ao analisar essa questão assim se pronuncia:

[...] a união entre ensino e trabalho, revela-se parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige a sua reconstituição.

Em acordo com Guhur (2010, p.129), podemos perceber que para efetivação da educação profissional do campo, há uma luta permanente “[...] entre o projeto socialista, emancipatório, de formação omnilateral, integral do ser humano, e a visão liberal, instrumentalizadora, que acaba subordinando a educação às exigências de uma forma histórica do trabalho”.

Rodrigo Simão Camacho (2013), em sua tese de doutorado intitulada *Paradigmas em disputa na educação do campo* tem como objetivo demonstrar as diferenças dos aspectos teóricos, políticos e ideológicos existentes entre a Educação do Campo construída a partir do Paradigma da Questão Agrária (PQA), e a proposta de Educação do Campo construída a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). De acordo com o autor, a construção de uma educação adequada à natureza do camponês vai perpassar uma reflexão em torno destes dois paradigmas: para cada um deles foram eleitos métodos, autores, conceitos e teorias distintas. O autor afirma que a concepção de educação do campo está sendo disputada por estes dois paradigmas, que têm projetos distintos, um lado representado pelo agronegócio, e outro pelo projeto camponês. E reafirma que “[...] a essência da Educação do Campo está na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital” (CAMACHO, 2013, p. 22). Nesta perspectiva, não é possível conceber a educação do Campo sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses que deram origem à Educação do Campo. Estes são os elementos de análise: que dizem respeito ao Paradigma da Questão Agrária, e não, ao Paradigma do Capitalismo Agrário (CAMACHO, 2013).

Essa luta permanente torna-se explícita por meio da política educacional a qual está subordinada a escola pública e os movimentos sociais. É assim que temos no mesmo contexto “[...] a defesa da formação integral, que é inspirada no debate da politécnica, e que se atrelando às exigências do mercado de trabalho, responde as pressões dos trabalhadores com uma onda de cursos profissionalizantes aligeirados e praticista” (CALDART, 2015, p.35). A preocupação da autora nos possibilita mais uma vez nos referenciar em Marx (2012, p. 46), quando o autor diz: “Absolutamente condenável é uma educação popular sob incumbência do Estado. É o Estado que necessita receber do povo uma educação muito rigorosa”.

Para Caldart (2015) é um desafio articular “[...] as práticas e as novas exigências formativas para atuação nos assentamentos com o debate da sociedade entre trabalho e educação e especificamente sobre a educação profissional” (CALDART, 2015, p.69)

Nesse momento, porque não podemos escolher outro cenário para agir, é preciso, ter clareza e definição coletiva sobre o que confrontar e que fios puxar para potencializar as contradições ou as dubiedades da política educacional na direção dos nossos objetivos de classe. *Também na educação e na escola pública é o momento de resistir buscando projetar o futuro* (CALDART, 2015, p.35, grifo nosso).

Este posicionamento é ratificado por Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.36), quando afirmam que

[...] a primeira disputa é política, direta com o capital, pois seus representantes, capitaneados pelos seus intelectuais orgânicos, defendem ardorosamente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho. Enquanto isso, o governo federal tem posição ambígua, raiando a esquizofrenia. Ora assume o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras. Ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital. Nesse caso, promove ações efetivas, financiando-as regamente (o PRONATEC é um exemplo emblemático). *Aos trabalhadores só resta se organizarem com vistas ao tensionamento em relação a essas posições.*

Nessa perspectiva é que compreendemos que há um caminho a ser trilhado no sentido de se reverter o caráter histórico a que sempre estiveram submetidos os cursos de nível técnico, que são pensados apenas como instrumentos de preparo de indivíduos para a disputa no mercado de trabalho. Centrando o foco desta discussão no ensino agrícola e considerando que o sistema federal de ensino agrícola surgiu para atender às demandas da revolução verde, o debate sobre as finalidades educativas da formação de profissionais vinculados à produção agrícola aponta que o desafio está na elaboração de um projeto político pedagógico que seja de interesse dos alunos, filhos dos trabalhadores do campo, que atenda seus interesses de classe e seus desafios humanos. Pois o objetivo não é somente a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade, e que possam atuar como profissionais capazes de dirigir ou de controlar quem dirige. Trata-se, enfim, de avançar na teoria e na prática da construção do projeto alternativo para o campo que esteja articulado com os saberes e necessidades das classes trabalhadoras.

Na atualidade, a par das novas configurações do campo, o ensino técnico agropecuário encontra-se desafiado. Como alerta Caldart (2015), não dá para pensar a formação desses técnicos sem que se compreenda o confronto de lógicas de agricultura – lógica da agricultura capitalista (agronegócio) e lógica da agricultura camponesa - e as relações nas quais se inserem o trabalho, tanto do ponto de vista político, quanto econômico e tecnológico.

No entanto, não basta estabelecer decretos ou reformar leis para se construir a formação profissional necessária à classe trabalhadora. É necessário também e principalmente resgatar a centralidade do ser humano no cumprimento das finalidades do ensino médio e da educação profissional, seja esse trabalhador do campo ou da cidade. Diferentemente do passado, a reestruturação pela qual o modo de produção capitalista vem passando, desde as últimas três décadas do século passado, vem impondo uma nova formação e preparação dos profissionais.

Refletindo sobre a formação cultural, humana e profissional, historicamente negada aos filhos e filhas dos milhares de famílias rurais, que vivem e se reproduzem no e do campo, os cursos técnicos integrados parecem se configurar como uma forma mais adequada para viabilizar a mudança que a realidade exige. Ao mesmo tempo em que os cursos de educação profissional planejados e efetivados pelos movimentos sociais do campo, em especial pelo MST, apresentam elementos que podem contribuir efetivamente para repensar a proposta do curso técnico em agropecuária do IFCE-*campus* Iguatu.

No interior das determinações concretas de uma realidade conjunturalmente desfavorável, e baseada nos elementos destacados por Caldart (2010) e Guhur (2010), destacamos as seguintes proposições: **a)** A concepção de que o curso deve pensar as necessidades mais prementes de sobrevivência das famílias camponesas, pois sua produção e reprodução dependem da luta por outro projeto para o campo. **b)** Ter como objetivo fundamental a formação de sujeitos capazes de ler criticamente a sua realidade e nela intervir. Para tanto é preciso ir além da formação para e pelo trabalho, levando em conta outras dimensões na formação do trabalhador, como a luta social, a organização coletiva, a ciência, a cultura. **c)** Propiciar a gestão democrática das escolas, que envolve a participação de educandos e educadores em todo o processo, e que deve incluir os momentos de análise, planejamento, tomada de decisões, organização do trabalho, execução, controle/acompanhamento do que está sendo executado, e de avaliação do processo e dos resultados. **d)** Adotar a agroecologia como um novo paradigma técnico científico, capaz de elevar a produtividade, proporcionando um convívio integrador com a natureza, o reconhecimento dos saberes do povo, a preservação, conservação e recomposição da biodiversidade.

Do ponto de vista didático-pedagógico, estas proposições se desdobram e em algumas questões fundamentais: Como relacionar teoria e prática? Vale ressaltar que essa questão é de concepção, de método, de procedimentos pedagógicos adequados, porque não basta que ela apareça como princípio no projeto político pedagógico para que se efetive na vivência do curso, exatamente pela sua histórica dissociação, precisamos ter clareza de como garantir a sua implementação.

Colocando de forma mais clara, a pergunta é: Que metodologia permite a construção de um currículo que articule no mesmo processo, “[...] formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica?” (CALDART, 2010, p. 239). Que “[...] considere a unidade conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processo, diferentes tipos e formas de

conhecimento”? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 109). Que “[...] seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia”? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 109).

A proposta metodológica que se apresenta como mais favorável aos cursos ofertados aos filhos de trabalhadores do campo é o regime da Pedagogia da Alternância, adotada e trabalhada nos projetos de formação do Pronera e que tem como fio condutor a formação integrada. A ideia é pensar como essa metodologia pode contribuir, ou pode ser potencializada, na perspectiva da integração curricular. A alternância (de tempos e espaços formativos) a ser aplicada é aquela entre períodos ou situações de trabalho escolares, criadas pelo curso, sejam práticas de campo, estágios, situações de trabalho real, de inserção dos estudantes em processos de trabalho que existem e os envolvem e que o curso possa, através do acompanhamento, pela formalização ou reflexão sobre os conhecimentos ali produzidos, garantir a formação de acordo com os princípios desejados. Os aprendizados pretendidos são os mesmos, a relação teoria e prática devem estar nas duas situações, mas sua natureza diferenciada pode contribuir mais significativamente para se chegar à capacitação profissional como *práxis*, para se desenvolver uma formação politécnica (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2011).

Algumas das particularidades do ensino agrícola são mantidas até hoje nas antigas Escolas Agrotécnicas. Dentre essas particularidades, destacam-se: a) a origem social dos alunos, na maioria filhos de pequenos e médios produtores; b) o oferecimento de internato para grande parte dos alunos, que oferece atividades fora do horário convencional de aulas c) a produção agrícola realizada no *campus*, antiga escola-fazenda. O que a diferencia é que essa produção hoje é desenvolvida através de um trabalho terceirizado.

Ainda, considerando a estrutura física e as particularidades da antiga escola agrotécnica, preservada pelo IFCE, *campus* Iguatu, apontamos: e) Nas Unidades Educativas de Produção (UEPs) deve ocorrer o trabalho produtivo no campo da agroecologia, transformando-as em Unidades de Produção Agroecológica (UPA); f) Incentivar a cooperativa-escola como ferramenta de aprendizagem, para que os alunos possam compreender e vivenciar o conceito de cooperação.

Acreditamos que ao buscar a efetivação da proposta da formação integrada, tendo como norte os elementos, ainda que inicialmente elencados, estaríamos vivenciando o que Frigotto (2010, p. 74) denomina de *travessia*, um processo que implica continuar trabalhando, experimentando e avaliando cada experiência vivenciadas no âmbito da escola burguesa, mas

que visa a transformação social. Como substrato dessas proposições está o pressuposto de que mesmo em meio a uma realidade extremamente desigual é possível construir uma escola capaz de propiciar às classes trabalhadoras uma formação geral de caráter crítico, e preche de práticas e conteúdos valorizadores de outras dimensões do fazer humano.

Na esteira deste pensamento estão Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.25), que asseveram que não podemos deixar

[...] de disputar politicamente uma concepção de ensino médio politécnico integrado à educação profissional (para adolescentes, jovens e adultos) que possa se concretizar como travessia em direção à formação humana integral, se deixarmos de lutar abrimos espaço e estendemos o ‘tapete vermelho’ para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população.

São nessas premissas que vimos refletindo e identificando os elementos que podem contribuir para se repensar o Projeto Político Pedagógico dos cursos na área do Ensino Agrícola do IFCE - *campus* Iguatu, na perspectiva de que priorizem a ação educativa no sentido da emancipação humana. Pensar uma formação técnica vinculada a uma alternativa de educabilidade política contrária à concepção dominante de mundo é um processo contraditório, de tensão permanente entre realidade e projeto, entre o campo real existente e aquele que se deseja construir, especialmente nesse momento histórico. Considerando ainda que qualquer proposta de mudança na realidade escolar, sem que haja um efetivo engajamento do professor perde sua viabilidade, no próximo capítulo envidamos o esforço, no confronto entre saberes e práticas, com base nos dados coletados com os egressos do curso Técnico em agropecuária sobre a formação recebida e a trajetória profissional, para pensarmos a concepção de formação a ser construída. Também para verificar, a partir dos dados levantados, se no IFCE - *Campus* de Iguatu confirma-se a assertiva segundo a qual os “[...] camponeses que conseguem estudar nestas escolas ditas agrícolas via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo” (CALDART, 2012, p.236).

#### **4 A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO IFCE, CAMPUS IGUATU, E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO**

Nos capítulos anteriores apresentamos as análises referentes ao processo de modernização do campo brasileiro, à criação da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, hoje IFCE - *Campus* Iguatu, no contexto das propostas de formação do Técnico em Agropecuária que visavam responder às demandas do capitalismo no campo. Ainda, apresentamos a proposta de educação profissional do campo pensada no âmbito dos movimentos sociais do campo.

O presente capítulo adentrará no universo das estratégias desenvolvidas no âmbito da pesquisa-ação, no sentido de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Para tanto, recorreremos a momentos em grupo, com reuniões dirigidas, seminários, participação nos encontros pedagógicos da instituição, para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa da investigação, além de aplicar questionários como meio de coleta de informações complementares, porém, não menos importantes que as centrais.

De início, é importante registrar que o tema ressignificação do ensino agrícola no *campus* Iguatu já era conhecido pela direção do *campus* e alguns professores da instituição, visto que em maio de 2012 foi instituída, pelo diretor geral, uma comissão com o objetivo de estudar, discutir e encaminhar propostas sobre a ressignificação do ensino agrícola da referida instituição. A comissão era formada por 02 professoras, uma delas a autora desta pesquisa, 05 técnicos administrativos com formação em Pedagogia, 01 técnico administrativo do setor de controle acadêmico, o coordenador do curso técnico em Agropecuária e o diretor de ensino da instituição.

Tendo em vista que a busca pela ressignificação do ensino demanda um amplo conhecimento sobre o tema, o primeiro passo dado pela comissão foi estudar o documento *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* elaborado pelo MEC, em 2009, e já citado neste texto, uma vez que, apenas nós o conhecíamos. Durante o processo de estudo do referido documento por parte da comissão, ocorreu uma modificação na matriz curricular do curso em questão, contando, inclusive, com a participação do coordenador do curso, entretanto, o mesmo não notificou essa modificação aos demais integrantes da comissão, fato esse que causou um forte impacto entre os membros, desmotivando-os a levar os trabalhos adiante. A modificação na matriz feita sem nenhuma discussão sobre os fundamentos do Projeto Político Pedagógico do curso respondia à

necessidade de adequar o número de hora aula ao sistema de informatização do setor acadêmico, acarretando na diminuição da carga horária de disciplinas como a de agroecologia.

Mas, a semente estava plantada. Nasceu o projeto de pesquisa desta Tese de Doutorado que tem como objetivo geral analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFCE, *Campus* de Iguatu, tendo como referência o documento produzido pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação e Tecnologia sobre a Ressignificação do Ensino agrícola na Rede Federal de Ensino e os princípios da proposta de Educação Profissional em construção pelos movimentos sociais do campo, elementos que possam contribuir para a elaboração de outra proposta pedagógica.

O processo de pesquisa decorreu com uma explícita interação entre pesquisadora e pessoas implicadas na situação investigada, ou seja, pesquisadora, coordenação pedagógica dos cursos técnicos e coordenador do curso. Foram desenvolvidas várias ações como, por exemplo, a análise do Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio e a coleta de dados com os egressos do curso que permitiu apontar a relação entre ambos. Consideramos que um dos objetivos da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Nos próximos itens são apresentadas e analisadas as ações desenvolvidas por meio da pesquisa.

#### **4.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *campus* Iguatu**

Como já detalhamos no capítulo II deste trabalho, o documento elaborado por uma Instituição para explicitar sua concepção filosófica que possibilita a ordenação de objetivos e reafirma as finalidades da Instituição é Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao longo dos anos, o PPP tem recebido denominações diferenciadas, tais como: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano de Curso, Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica do Curso, Projeto Pedagógico do Curso, os documentos anteriormente analisados explicitaram esta questão. Para cada um desses termos, há algumas diferenciações quanto às metodologias, aos aspectos técnicos, filosóficos, pedagógicos e operacionais delineados nas propostas.

Neste trabalho, utilizamos o termo Projeto Pedagógico do Curso como sinônimo de Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, quando construímos os projetos de nossas instituições ou cursos, estamos planejando o que temos a intenção de realizar. É a reflexão e a expressão contínua de nossas ideias sobre a educação, sobre o curso, sobre o ensino, sobre a

formação que pretendemos alcançar. Gadotti (1997, p. 57) *apud* VEIGA, 2002, p. 13) afirma que

[...] todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos da ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Tendo como fundamentos as teorizações sobre o projeto político-pedagógico, a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFCE - *campus* Iguatu teve por objetivo evidenciar os princípios norteadores do curso, identificando os aspectos que se articulam ou não com o projeto de educação profissional do campo que vem sendo gestado pelos movimentos sociais, sua inter-relação com a realidade apontada pelos egressos do curso e, ainda, discutir junto com ao corpo docente do curso sua reconstrução ou construção de forma que a sua estrutura atenda aos princípios do projeto alternativo para o campo brasileiro.

Tendo como norte os objetivos delineados, foi solicitado à coordenadora dos cursos técnicos do *campus* Iguatu o projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuário, o qual nos foi entregue em versão *online* referente ao ano de 2008. Aqui, cabe ressaltar que o projeto não pode ser visto como uma atividade elaborada para ser arquivado na gaveta da direção ou coordenação do curso, mas deve refletir o movimento da escola em direção a uma educação que acolha e proporcione aprendizagem a todos; a cada ano suas finalidades são revisadas e construídos adendos, que objetivam documentar alterações e/ou acréscimos ao último Projeto Político-Pedagógico desenvolvido pela comunidade escolar. Como ressalta Veiga (2002, p. 13), “[...] o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O Projeto analisado apresenta em sua estrutura os seguintes aspectos: a identificação da instituição; histórico da instituição; introdução; justificativa; objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão do curso; organograma curricular incluindo a matriz curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação da Aprendizagem; instalações e equipamentos; pessoal docente e de apoio técnico-pedagógico; estágio supervisionado; Diploma e anexos.

Os dados do Projeto Político-Pedagógico foram examinados nos seguintes aspectos: 1) Introdução; 2) Justificativa; 3) Objetivo geral; 4) Perfil Profissional de Conclusão do Curso; e 5) Organograma Curricular que inclui a matriz curricular, pois compreendemos que essas determinações fundamentam todas as outras partes que compõem o projeto.

Na introdução do documento, destacamos três itens que consideramos indicativos da análise a ser realizada: a missão da instituição, a concepção de educação e de currículo. A missão da instituição, segundo o documento, é

[...] formar profissionais-cidadãos com sólida formação ética e humanista, consciente de que deve promover o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade, mediante a aplicação e disseminação dos conhecimentos acadêmicos, atendendo às demandas da sociedade e do setor produtivo, contribuindo para o progresso socioeconômico, local, regional e nacional (IFCE, 2008, p. 6).

A concepção de educação e currículo apresentada no documento em forma de parágrafo único está assim expressa:

[...] promove nos processos formais e não formais ações e programas voltados para o exercício da cidadania, para o respeito, valorização da pluralidade, da diversidade social, étnica, racial, sexual, cultural do gênero e de crenças religiosas, englobando, no nível pessoal e social, ético e político, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana, inerente a cada um ser e a *concepção de Currículo* como um instrumento utilizado para estreitar os vínculos entre o mundo educativo e a sociedade, requerendo que o aluno construa significado, atitudes, valores e habilidades mediante um complexo jogo entre o intelecto, os instrumentos educativos e a interação social (IFCE, 2008, p. 7).

Considerando a importância teórica e legal atribuída a este documento como diretriz da atividade pedagógica, percebemos que a descrição da concepção de educação e de currículo elaborada aparece com um grande número de expressões legitimadas no discurso e na literatura educacional, que acabam, em muitos casos, tornando-se apenas *slogans* e denotando certa fragilidade na sustentação teórica do projeto. Já a presença de um referencial teórico sólido poderá refletir nos propósitos e na prática pedagógica que serão implementados no curso.

A justificativa do curso menciona a questão agrícola do Estado do Ceará, que se destaca na produção de feijão, milho, arroz, algodão herbáceo, algodão arbóreo, castanha de caju, cana-de-açúcar, mandioca, mamona, tomate, banana, laranja, coco e, mais recentemente, a uva. Menciona, também, o pólo de agricultura irrigada situado na Chapada do Apodi, dirigida principalmente à exportação do melão e do abacaxi e o cultivo de flores na Costa da Ibiapaba. Na pecuária, destacam-se os bovinos, suínos, caprinos, equinos, aves, asininos, carcinicultura e ovinos. Destaca a posição geográfica e econômica do município de Iguatu

como polo de desenvolvimento da Região Centro-Sul, lembrando a posição do município como grande produtor de algodão durante muito tempo, como apontado no capítulo 1. De acordo com o projeto, o curso visa “[...] responder às demandas por profissionais que atendam à necessidade do mundo do trabalho emergente no Estado e contribuir, substancialmente, para a qualidade dos serviços oferecidos nesta área em nossa região” (IFCE, 2008, p. 7, grifo nosso)

No texto, percebemos a ausência clara de uma orientação que contemple uma formação na perspectiva dos pequenos produtores, ou seja, da agricultura familiar. Neste sentido, o projeto não atende sequer as orientações do documento de Resignificação do ensino agrícola elaborado pelo MEC (BRASIL, 2009), quando este indica que os “*arranjos produtivos locais*” da região devem ser considerados na construção do PPC. O PPC em análise não faz nenhuma referência a isso e está distante dos fundamentos políticos, sociais e econômicos da proposta de educação profissional dos movimentos sociais do campo. A orientação destina-se aos grandes projetos do agronegócio que têm se instalado no interior do Ceará, como o polo de fruticultura irrigada na Chapada do Apodi, a produção de flores na Costa da Ibiapaba e a carcinicultura que tem crescido desordenadamente destruindo manguezais e a costa litorânea que ocuparam áreas antes destinadas a outros cultivos agrícolas. São as regiões denominadas por Elias (2002) como Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs).

Essas questões se explicitam quando o PPC indica como objetivo geral do curso a formação de profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, com competência técnica, ética e política, com elevado grau de responsabilidade social para “[...] atender as necessidades de organização e produção dos diversos seguimentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social” (IFCE, 2008, p. 9).

O perfil apresentado para o profissional concludente reforça as expectativas da formação de um trabalhador para o agronegócio, ou ainda para o Estado. Vejamos o que diz o projeto pedagógico:

[...] o Técnico em Agropecuária estará apto para assessorar e desenvolver ações de planejamento, organização, direção e controle, organizando projetos na agropecuária, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais. Deverá compreender atividades de produção animal, vegetal, paisagística de forma sistemática, visando à qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social. Aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos. Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias. Avaliar e auxiliar na tomada de decisões nas áreas pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins (IFCE, 2008, p. 10).

No que diz respeito à organização curricular, o documento segue as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico e no Decreto nº 5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico da instituição. Conforme exposto no documento, a intenção da proposta “[...] é concretizar uma formação técnica que incorpore *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular” (IFCE, 2008, p. 8. grifos do autor). O currículo integrado proposto pelo Decreto nº 5.154/2004 busca estruturar-se em uma base curricular unitária em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia são apresentados como dimensões do currículo integrado.

No entanto, o PP do curso apresenta a organização do curso e a matriz curricular contendo disciplina da área técnica e disciplinas do ensino médio de forma justaposta, sem indicativos de elementos que busquem a integração desses componentes curriculares.

- Um núcleo comum que integra disciplinas das três áreas de conhecimentos do ensino médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias);
- Uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos; e,
- formação profissional, que integra disciplinas específicas da área profissional de Agropecuária (IFCE, 2008, p. 11).

O Quadro 5 apresenta a matriz curricular que detalha as disciplinas do curso e a carga horária de cada uma.

QUADRO 5 - Matriz curricular do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio/2008

ÁREA DE ENSINO		DISCIPLINAS	1ª ANO		2ª ANO		3ª ANO		TCH		
			CH	A/S	CH	A/S	CH	A/S			
BASE NACIONAL	LING., CÓD. SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	160	04	160	04	160	04	480		
		Educação Física	80	02	80	02	80	02	240		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MAT. E SUAS TECNOLOGIAS	Química	80	02	80	02	80	02	240		
		Física	80	02	80	02	80	02	240		
		Biologia	80	02	80	02	80	02	240		
		Matemática	120	03	120	03	120	03	360		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	80	02	80	02	80	02	240		
		Geografia	80	02	80	02	80	02	240		
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Inglês)	80	02	80	02	80	02	240		
		Educação Ambiental e Ecoturismo	-	-	-	-	80	02	080		
Sociologia		-	-	-	-	40	01	040			
Filosofia		-	-	40	01	-	-	040			
Arte		40	01	-	-	-	-	040			
Total do Ensino Médio									2.720		
ÁREA AGROPECUÁRIA	AGROPECUÁRIA	Agricultura Geral	60	02	-	-	-	-	440		
		Zootecnia Geral	60	02	-	-	-	-			
		Introdução à Agroindústria	40	01	-	-	-	-			
		Cooperativismo e Associativismo	40	01	-	-	-	-			
		Tecnologia da Informação	40	01	-	-	-	-			
		Estatística Descritiva	40	01	-	-	-	-			
		Metodologia do Trabalho Científico	40	01	-	-	-	-			
		Introdução à Economia	40	01	-	-	-	-			
		Legisl. Trabalhista e Previdenciária	40	01	-	-	-	-			
		Estudo das Ciências Hum. e Sociais	40	01	-	-	-	-			
	AGROPECUÁRIA	Avicultura	-	-	60	02	-	-	570		
		Apicultura	-	-	40	01	-	-			
		Aqüicultura	-	-	40	01	-	-			
		Ovinocaprinocultura	-	-	60	02	-	-			
		Suinocultura	-	-	60	02	-	-			
		Mecanização Agrícola	-	-	50	02	-	-			
		Floricultura e Paisagismo	-	-	60	02	-	-			
		Culturas anuais I / II	-	-	80	02	-	-			
		Olericultura	-	-	60	02	-	-			
		Desenho e Topografia	-	-	60	02	-	-			
	AGROPECUÁRIA	Bovinocultura	-	-	-	-	60	02	480		
		Forragicultura e Pastagens	-	-	-	-	40	01			
		Fruticultura I / II	-	-	-	-	100	03			
		Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	60	02			
		Construções e Instalações Rurais	-	-	-	-	60	02			
		Administração e Comercialização Rural	-	-	-	-	60	02			
		Extensão Rural	-	-	-	-	60	02			
		Ética Profissional	-	-	-	-	40	01			
		Carga Horária Total da Habilitação								4.210	
		Estágio Supervisionado								200	

FONTE: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária – Campus Iguatu, 2008.

O PP do curso está desatualizado tanto no que diz respeito às questões legais, visto que a última Resolução de nº 06/2012 (BRASIL, 2013) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional de Nível Técnico propõe a concepção de educação integrada e inclusiva, cujas propostas não constam no documento do curso em questão, como nas questões teóricas que dizem respeito ao campo brasileiro e, por conseguinte, à formação do Técnico em Agropecuária.

#### **4.2 A construção de espaços de reflexão, discussão e aprendizagens com a comunidade escolar**

Seguindo os passos da pesquisa-ação, o primeiro momento foi o de envolver os sujeitos implicados no problema investigado de forma consciente e autônoma favorecendo a discussão e a reflexão do tema proposto na tentativa de contribuir para um movimento de superação das dificuldades existentes.

A apresentação do projeto de pesquisa ocorreu durante o encontro pedagógico do segundo semestre de 2013, coordenado pela equipe da coordenação técnica pedagógica da instituição. Neste momento, apresentamos para a grande maioria dos professores da instituição, o projeto de pesquisa aprovado na seleção do DINTER IFCE/UNESP. Nessa etapa, a simples explicitação e contextualização do objeto de estudo já era fator desencadeador de reflexão entre os docentes, principalmente os que fazem parte da área específica do curso técnico em Agropecuária. Alguns questionamentos foram lançados com o objetivo de que começássemos a pensar a realidade da instituição e do curso. Logo, tendo sido criado e estruturado a partir do modelo escola-fazenda, seríamos capazes de responder as perguntas: Em que região está inserida? Que modo de produção agrícola predomina nos municípios dos quais se originam nossos alunos? Que ligação eles têm com a terra? Quais os programas governamentais, movimentos sociais, ONGs, etc., existentes e que poderiam influenciar na formação discente? Que lutas têm ocorrido para enfrentar o descaso do governo com a agricultura familiar? A formação ofertada pelo curso é adequada para o enfrentamento dos desafios de trabalhar com a agricultura familiar?

Para algumas dessas questões, todos tínhamos clareza de que a melhor resposta seria dada pelos alunos egressos, daí a necessidade da coleta de dados tendo os mesmos enquanto sujeitos da pesquisa. Já nesse momento, percebíamos em algumas falas o conhecimento e, de forma contraditória, a concordância em relação aos enormes investimentos do governo federal com os empreendimentos agroindustriais em detrimento da agricultura familiar. Contraditória

porque, ao mesmo tempo em que se fazia esse reconhecimento, se reconhecia também que a falta de recursos para o pequeno produtor compromete a produção na agricultura familiar, reforça a saída dos jovens do campo e, conseqüentemente, o próprio curso, pois a maioria dos alunos é de filhos de pequenos produtores. A análise dos dados dos egressos poderia confirmar essas hipóteses. Até que a coleta de dados sobre os egressos estivesse pronta, outros fatos e ações foram se desencadeando, e convergindo para a efetivação deste trabalho. Alguns deles por iniciativa da própria instituição em virtude de sua organização interna, e outros impulsionados pela política educacional desenvolvida em âmbito nacional pelo governo federal.

No segundo semestre de 2014, ao retornar das atividades do Doutorado na UNESP em Marília, tomamos conhecimento que com a perspectiva de alinhar as matrizes curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com três anos de duração oferecidos pela instituição, a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) elaborou um documento norteador para construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) a serem implantados e de revisão dos PPCs para os cursos que já tinham seus projetos. Esta possibilidade não tinha sido prevista e estava muito além dos objetivos definidos para a pesquisa, no entanto, cabia a nós manter um papel ativo “[...] dentro da situação investigada, não substituindo a atividade própria dos grupos e suas iniciativas” (THIOLENT, 2011, p. 18) e adequar os passos a serem seguidos, conforme as necessidades reveladas no percurso (GIL, 2002).

De acordo com o *Documento Norteador para a Construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFCE Integrados ao Ensino Médio*, sua finalidade é

[...] orientar docentes e técnico-administrativos, sobre os procedimentos a serem realizados na construção dos projetos pedagógicos desses cursos estabelecendo a unidade e coerência entre os *campi* ofertantes desses cursos, respeitando, porém, as especificidades dos eixos tecnológicos, dos cursos, das regiões e dos *campis*. (IFCE, 2014, p. 6, grifo do autor).

O Documento (IFCE, 2014) apresenta todas as determinações legais que apontam necessidade da construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)<sup>48</sup>; a estrutura<sup>49</sup> que

---

<sup>48</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN N°9394/96; na Resolução n° 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; na Lei n° 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, inclusive, tratando da meta de oferta de vagas no âmbito dos cursos técnicos integrados; no Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2° do art. 36 e os Arts. N° 39 a 41 da LDB n° 9.394, de 1996; na Resolução CNE/CEB n° 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto n° 5.154/2004; no Parecer CNE/CEB n°39/2004, que se refere à aplicação do Decreto n° 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio; no Parecer CNE/CEB n°. 11/2008, referente à proposta de instituição do Catálogo Nacional

devem ter os PPCs e a metodologia a ser trabalhada. Era de fundamental importância para os objetivos definidos para este estudo analisar o PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, articulando sua construção ou reconstrução com o intuito de atender aos princípios do projeto alternativo para o campo brasileiro. Desse modo, destacamos na estrutura proposta pelo referido documento a necessidade de contextualização da instituição e a concepção de curso. Em nosso entendimento, discutir a concepção do curso seria o grande desafio a ser enfrentado com os docentes do curso, visto que o PPC analisado foi elaborado em 2008, não respondendo às demandas legais e nem às demandas da realidade do campo brasileiro.

Destacamos ainda a metodologia de trabalho a ser adotada na construção ou reconstrução dos projetos. Segundo as orientações do documento:

[...] o trabalho de construção dos PPCs deverá ser **coordenado** por equipe formada por membros da Coordenadoria Técnico-Pedagógica, Coordenação de Curso e pelo menos um professor do curso técnico integrado que leciona disciplina técnica e outro docente que leciona disciplina propedêutica.

Essa equipe ficará responsável pela coleta de informações necessárias para elaboração do documento que ocorrerá por meio de:

- colaboração dos docentes, técnico-administrativos, gestão e alunos; -- pesquisa em documentos que fazem a devida abordagem teórica dos aspectos pedagógicos que tratam da educação em especial, da educação profissional; e
- pesquisa em documentos de embasamento legal, inclusive, o Regulamento de Organização Didática –ROD.

Para fundamentar, conscientizar e sensibilizar os profissionais que atuam diretamente nos cursos técnicos na forma integrada (professores e técnico-administrativos) cada *campus* deve promover estudo contínuo nessa área. (IFCE, 2014, p. 39. Grifo do autor)

Frente a esse novo contexto que convergia para o trabalho já iniciado, consideramos que o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Iguatu já teria iniciado sua tarefa de rediscussão do projeto do curso, levando em consideração a discussão do próprio projeto de pesquisa feita em conjunto com a coordenação técnica pedagógica, a coordenação do curso e os docentes presentes no encontro pedagógico já citado.

No primeiro semestre de 2015, por iniciativa da Pró-reitoria de Extensão do IFCE, o *campus* Iguatu, por meio da Direção Geral, foi estimulado a promover o *I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Estado do Ceará*. A realização do referido evento se deu pela demanda apresentada pela Câmara da Educação do Campo do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica, e

---

de Cursos Técnicos; na Resolução N° 02, de 30 de janeiro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e no Regulamento de Organização Didático – Pedagógica - ROD, do IFCE.

<sup>49</sup> - Estrutura dos PPCs: Elementos Pré-Textuais (capa, folha de rosto, Sumário, Identificação do documento) Elementos Textuais (contextualização da Instituição e concepção de curso) e Elementos pós textuais.

Tecnológica (CONIF) que objetivou compor um diagnóstico da Educação do Campo no Estado do Ceará, refletindo sobre o papel do IFCE frente às políticas públicas voltadas para esta área.

Participaram do evento representantes dos *campi* de Iguatu, Baturité e Crateús, representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), da Secretária Estadual de Desenvolvimento Agrário (SDA), da Secretaria de Educação do Estado de Ceará (SEDUC), da Secretaria de Educação do Município de Quixeramobim, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Ceará (FETRAECE), da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), da Escola Família-Agrícola Dom Fragoso de Independência e, ainda, a Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), e a Pró-reitoria de Ensino (PROEN), que se realizou no auditório da Universidade Aberta do Brasil, em Quixeramobim/Ceará, polo no qual o *campus* Iguatu já oferecia cursos de formação pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Entre os representantes do *campus* Iguatu, estava o diretor geral, o diretor de ensino, coordenadores dos cursos técnicos, docentes da área técnica do curso técnico em agropecuária e do núcleo comum. As demandas apresentadas no relatório final<sup>50</sup> do encontro (anexo a) evidenciam as discussões que ocorreram no decorrer do evento, denotando o embate de concepções políticas, econômicas e ideológicas quando tratamos do tema Educação do campo. Algumas evidências elencadas no relatório final foram:

\* A concepção de que hoje no Brasil estão em disputa dois modelos de produção: o agronegócio (agricultura capitalista) e a agricultura camponesa (Agroecologia), e que a Educação do Campo situa-se na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar camponesa.

\* A Educação do Campo surge no acirramento da luta pela terra, organização e lutas camponesas com uma perspectiva de superar a visão de campo como o lugar do atraso, de que morar no campo é um castigo e de que o educando precisa estudar para não voltar *paraaroça*. Por meio da luta, hoje a Educação do Campo é um direito amparado por um conjunto de medidas legais que precisam ser efetivadas nas esferas municipais, estaduais e federal.

---

<sup>50</sup> Participamos ativamente da comissão organizadora do evento e fomos a responsável pelo Relatório Final do Encontro que foi encaminhado ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

\* A Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma metodologia que torna viável a participação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em cursos de formação de diversos níveis e natureza.

\* Os Institutos Federais de Educação, especificamente o IFCE, foi reconhecido por todos os participantes do evento como uma instituição que apresenta as condições necessárias pra atender a demanda por educação do campo, principalmente quando está em discussão a formação profissional, embora reconheça a necessidade da aproximação com os movimentos sociais e sindicais do campo, com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), e Escola Família Agrícola, movimentos e instituições que já vêm desenvolvendo experiências educativas na perspectiva da educação do campo.

As principais demandas elencadas a partir das discussões do evento foram:

\* O PRONATEC-Campo deve alinhar os seus princípios aos princípios da Educação do Campo, superando limitações decorrentes do aspecto financeiro, de efetivar a metodologia da pedagogia da alternância, na definição do perfil do profissional do curso a ser oferecido;

\* Os Movimentos Sociais do Campo apontam o IFCE, o Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da Universidade Estadual do Ceará (UECE/IEPRO) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), como sendo os órgãos que devem oferecer os cursos do PRONATEC - Campo. A Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Ceará (FETRAECE) já possui um levantamento feito que expressa o número de trabalhadores no Estado do Ceará e os cursos demandados.

\* O IFCE e a EFA Dom Fragoso devem, a partir de então, compor o Comitê Estadual da Educação do Campo;

\* Organização do Núcleo de Educação do Campo no IFCE que deve abranger a participação dos *campi* afins.

A cada ação desenvolvida evidenciava-se a necessidade da reformulação do PP do curso, a complexidade de discutir a concepção filosófica e pedagógica do curso, justificando sua importância e

[...] considerando o diagnóstico da realidade, com base em pesquisas realizadas pelos *campi* em empresas da região sobre demandas de formação de trabalhadores e audiências públicas com a sociedade local; *pesquisas junto aos egressos da instituição a fim de se verificar as principais possibilidades e limites da inserção, atuação e ascensão profissional de ex-alunos* e em instituições de referência como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEAD); Pesquisas de especialistas em Trabalho e Educação; Estudos de Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) para fundamentar a necessidade de oferta do curso;  
- a adequação à vocação regional e às tecnologias e aos avanços dos setores produtivos pertinentes (IFCE, 2014, p. 15. Grifo nosso).

No caso do curso aqui analisado, outras referências como o documento sobre a Ressignificação do Ensino Agrícola na Rede Federal (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e a discussão teórica e metodológica que envolve a temática, parte dela já citada neste trabalho, deveriam subsidiar essa discussão.

Logo após a realização do *I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Estado do Ceará* ficou o desejo, por parte da comissão organizadora, de promover um evento do mesmo porte no *campus* Iguatu. A partir de então, começamos a idealizar o II Encontro que foi realizado em agosto de 2015, tendo como tema *A Ressignificação do Ensino Agrícola e a Educação do Campo* com o objetivo de discutir com gestores, professores, técnicos, sociedade civil organizada e os movimentos sociais da Região Centro-Sul cearense a proposta de (re)significação do ensino agrícola e a metodologia da pedagogia da alternância, visando refletir sobre a formação necessária aos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola e o desenvolvimento do campo.

Diante da programação proposta, a comissão organizadora considerava que especificamente para nós (pesquisadora e coordenação técnica pedagógica) que estávamos envolvidos com a tarefa de revisar o PPC do Técnico em Agropecuária, era o momento de darmos um passo a mais. Além do diagnóstico da Educação do Campo no Ceará, do embate ocorrido no I Encontro Estadual, interessava-nos conhecer e compartilhar com os professores do curso experiências alternativas vivenciadas nos âmbitos dos Institutos Federais que possuem a mesma origem, amparo legal e a mesma estrutura administrativa, financeira e pedagógica que o *campus* Iguatu.

Era uma oportunidade única de aprofundar as ideias e a construção coletiva de um projeto pedagógico de curso que tivesse como pressuposto uma educação crítica e emancipatória, que rompesse com a formação pragmática, fragmentada e utilitarista que caracteriza o ensino agrícola da rede federal. Para tanto, foi convidado para o II Seminário<sup>51</sup> o Dr. José Montório Sobral, reitor do Instituto Federal de Santa Catarina, que dentro da rede dos Institutos Federais foi um dos primeiros a refletir sobre a educação do campo, servindo como referência para este trabalho.

---

<sup>51</sup>Como a programação do II Encontro estava mais elástica, envolvendo um número maior de participantes, inclusive de várias instituições, a Comissão organizadora passou a denominá-lo de II Seminário *A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO*, e não mais de encontro. O folder do evento encontra-se como anexo C.

De acordo com o relatório do II Seminário, o palestrante Montório Sobral em sua fala enfatizou a ideia de que a

[...] (re) significação do ensino agrícola contemplada na proposta de Educação do campo pode promover a transformação social e não apenas uma transformação na sociedade. [...] lembrou que estamos mudando a cara da Educação profissional do Brasil e que a Rede Federal passa por transformações. É preciso rever o ensino agrícola, perceber as relações que existem com o Plano Nacional de Educação – PNE, destacando que sempre estivemos atendendo a uma política maior. E levantou algumas críticas quanto a programas como o PRONATEC, à Reforma do Ensino Médio Integrado, que precisa ir à raiz dos problemas. (IFCE, 2015, p. 5)

Do Instituto Federal do Pará – *campus* Castanhal foi convidado o coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo para relatar a experiência do *campus* Castanhal com as Turmas do PRONERA e falar sobre a Pedagogia da Alternância: aspectos conceituais, históricos e princípios. A partir da exposição do projeto do *campus* para adoção dessa proposta pedagógica e, partindo da experiência vivenciada, no final da plenária, o professor lembrou que a proposta da Pedagogia da Alternância “[...] funciona bem, porém tem ainda muitos desafios, enfatizando, sobretudo, a necessidade de muito planejamento e a predisposição pedagógica dos professores para trabalhar com essa modalidade” (IFCE, 2015, p.12).

**Figura 7:** Mesa de Abertura do II Seminário de Educação do Campo, 2015.



**FONTE:**Arquivos do IFCE – *campus* Iguatu(2015)

**Figura 8:** Palestra de Abertura do II Seminário de Educação do Campo, 2015



FONTE: Arquivos do IFCE – *campus* Iguatu(2015)

O II Seminário encerrou suas atividades com a apresentação da síntese das discussões realizadas durante o evento, e algumas demandas foram elencadas, as quais apresentamos a seguir.

- A Reforma do Ensino Médio, que deve ser consonante com o PNE, precisa contemplar as diversas realidades do país, atentando também para os desafios da pesquisa na educação do campo. Nesse âmbito, há que se buscar, na rede federal, os caminhos mais viáveis para a superação dos desafios de uma educação contextualizada;
- A escola precisa atuar no sentido de superar o caráter dicotômico entre trabalho manual e trabalho intelectual;
- Para a (Re)significação do ensino agrícola no IFCE é importante a integração de todas as Pró- Reitorias, as parcerias com as prefeituras, movimentos sociais e órgãos ligados a esta área, além de políticas de formação e da sensibilização do corpo docente para o uso de outras propostas pedagógicas;
- No âmbito interno do IFCE, um passo importante é fazer a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos agrícolas;
- Os encontros de discussão devem continuar, no sentido fortalecer a luta pela (Re)significação do Ensino Agrícola; [...] (IFCE, 2015, p. 11).

Mediante as ações e reflexões realizadas com a comunidade escolar desde o primeiro encontro pedagógico, nas reuniões preparatórias para os eventos e durante os eventos, entendemos que tínhamos fundamentação teórico-metodológica que nos permitia, no coletivo de professores do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Iguatu, formar a comissão sugerida no documento norteador da PROEN e para dar continuidade aos estudos e revisar o PPC do Técnico em Agropecuária. Nosso objetivo era que os envolvidos nesse processo, mesmo tendo posicionamentos diferenciados sobre algumas concepções, chegassem a um ponto comum, garantindo o compromisso de desenvolver o que estaria delineado no PPC.

Partimos então para a tarefa de convocar uma reunião com o coletivo de professores do curso pensada a partir do tema *A Ressignificação do Ensino Agrícola: Potencialidades e Possibilidades do campus Iguatu*. Para tanto, pensamos em uma metodologia em que todos os presentes tivessem clareza do passo-a-passo já realizado e onde se queria chegar. A reunião foi realizada em março de 2016, com a presença de 21 professores (núcleo comum e área específica). O primeiro passo da reunião foi a apresentação que fizemos desta pesquisa, da retrospectiva histórica do *campus* Iguatu (ex-escola agrotécnica), da ideia inicial do projeto e das novas demandas apresentadas pela instituição, que era a revisão do PPC. A coordenadora dos cursos técnicos reforçou a responsabilidade que se apresentava para o grupo dando ênfase à demanda apresentada pela realidade e que independia desta pesquisa. No sentido de dar continuidade aos trabalhos, foi proposta uma metodologia para que os grupos formados refletissem baseados em duas questões: o curso que temos e o curso que queremos. Na perspectiva do curso que queremos, quais as condições humanas, sociais e de infraestrutura que o *campus* Iguatu disponibiliza para realizá-lo. Essa discussão subsidiaria a comissão que daria encaminhamento à revisão do projeto.

Para nós, esse momento se caracterizou como uma oportunidade de estabelecer mais profundamente um diálogo entre a teoria e prática, de entrelaçar saberes de diversas áreas e sintonizar o PPC com a proposta do Documento sobre a Ressignificação do Ensino agrícola elaborado pelo MEC (2007), a proposta em construção dos movimentos sociais do campo e ainda a questão do currículo integrado, visto que as mudanças no curso haviam se centralizado apenas em torno da matriz curricular e da carga horária do curso.

No entanto, três professores participantes da reunião levantaram algumas questões que demonstravam um grande descontentamento, que ia desde a integração das Escolas Agrotécnicas Federais aos Institutos Federais, até a ausência de dados do setor de egressos da escola que justificassem a revisão do projeto pedagógico do curso e a resistência às ideias que estavam sendo gestadas por meio das ações já relatadas.

Destacamos a fala do Professor 10 (2016), onde é evidente o sentimento de desconfiança em relação à validade do que se pretendia fazer já que “tudo é decidido a partir de Fortaleza”. O professor ainda disse que “as ex-Escolas Agrotécnicas deveriam fazer uma pressão para que seja respeitado sua origem”. Corroborando com esse pensamento, o professor 2(2016) aponta que esse fato faz com que a instituição perca a sua identidade, tendo em vista que a EAFI se tornou um *campus* do IFCE.

Otranto (2010), com o trabalho que tem por título *Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)* visou relatar o processo de

implantação dos IFETs a partir de uma pesquisa com 35 instituições que teriam participado desse processo, entre elas 15 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Segundo a autora, duas questões orientaram seu estudo, a saber: 1) Levantar os principais motivos apresentados pelas instituições para a tomada de decisão, a favor ou contra a transformação em IFET; 2) Os posicionamentos dos conselhos que as representam.

De acordo com a autora, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), quando tomaram conhecimento da proposta<sup>52</sup> de criação dos IFETs foram pegas de surpresa. O maior objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo foi vista com desconfiança, e gerou de início reações contrárias na maioria delas. Os principais argumentos contrários à transformação em IFET passaram por questões ligadas ao tempo de criação de cada instituição e sua história; à finalidade da formação profissional; a necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores da zona rural e a perda de autonomia das EAFs, caso integrassem um *campus* composto por CEFETs, pela ordem de importância, a ele se subordinaria. Em seu trabalho, a autora aponta que “[...] dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado em todas as EAFs que fizeram parte da amostra foi à perda de identidade dessas instituições” (OTRANTO, 2010, p. 93).

Percebemos, na fala dos professores, que as questões que antecederam a implantação dos IFETs ainda estão presentes para aqueles que vivenciaram o processo. O que naquele momento era apenas desconfiança, preocupação e anseios, tornou-se uma realidade para as EAFs, principalmente quando os professores se referem à perda da autonomia administrativa, financeira e pedagógica e da identidade da instituição.

Ressaltamos que antes do processo de *ifetização*, estes mesmos professores já haviam enfrentado as mudanças decorrentes do Decreto nº 2.208/97, que desestruturou a oferta do ensino técnico de nível médio, já discutido aqui no capítulo 2. Sete anos depois veio o retorno à proposta do ensino médio integrado com o Decreto nº 5.154/2004, e sem que a discussão sobre o Ensino Médio estivesse plenamente efetivada veio o processo de *ifetização*.

Em sua fala, o Professor 1 (2016) que já atuou como coordenador do curso questiona “o porquê da revisão do curso”. Nas palavras dele: “Quem disse que o curso está ruim? Cadê os dados? O setor de acompanhamento de egressos tem algum dado?”. Em parte, a resposta a

---

<sup>52</sup>A proposta de criação dos IFETs foi divulgada por meio do Decreto nº 6.095/07, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007).

esse professor veio de um ex-aluno do curso (2016), hoje servidor do *campus* Iguatu, responsável pelo setor de produção, ao afirmar que “em anos anteriores o Curso Técnico em Agropecuária, em sua matrícula inicial, conseguia formar 04 (quatro) turmas, atualmente apenas 02 (duas)”. Outro fato apontado pelo servidor e ex-aluno (2016) foi a qualidade do técnico formado. Para este servidor e ex-aluno, a formação recebida pelos alunos nos anos em que o curso funcionava no sistema Escola-Fazenda, prescindia de mais horas no campo, e nas próprias Unidades Educativas de Produção (UEPs) que eram de responsabilidade de um professor – geralmente o da disciplina – que por meio do planejamento garantia a efetivação da teoria e da prática. Atualmente, os professores ao se planejarem não possuem mais essa autonomia, visto que as UEPs são terceirizadas, o que requer do professor uma adequação do seu planejamento às práticas lá desenvolvidas.

As questões apresentadas por estes professores imprimiram na reunião uma dinâmica diferente da proposta metodológica inicialmente apresentada, mas não impediu que fosse formada a comissão que continuará animando o diálogo, a organização, a reestruturação e a sistematização do Projeto Político Pedagógico do Curso, que por decisão do próprio grupo e de forma consensual foi escolhida por seus pares. Considerando que o objetivo foi alcançado, ficou definido que na reunião seguinte seria discutido e analisado os resultados da coleta de dados feito com os egressos do curso técnico em agropecuária, na perspectiva de subsidiar a discussão do projeto pedagógico do curso.

Nesse sentido, nos itens que seguem, apresentamos os resultados e análises dos dados coletados com egressos.

#### **4.3. Os egressos do curso técnico em Agropecuária do IFCE – *campus* Iguatu em foco: um aporte para a busca pela ressignificação do ensino agrícola**

Desde o início do presente trabalho, nossa compreensão foi a de que conhecer a realidade dos egressos nos daria maiores subsídios para analisarmos o PP do curso, numa perspectiva de pensar a efetividade entre a concepção de formação expressa pelo documento e a realidade vivenciada pelos egressos. Outro aspecto que consideramos fundamental foi apresentar aos docentes do referido curso os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos egressos e, a partir disso, pensar *junto com* os docentes a (re)construção do PP que apontasse uma alternativa para a realidade encontrada.

Tendo como base esse objetivo elaboramos um questionário composto por 16 questões. Destas, 6 eram fechadas; 5 semiabertas e 5 abertas (Apêndice A) que versavam

sobre o perfil dos egressos, sua compreensão sobre os conhecimentos adquiridos no curso considerando sua trajetória pessoal ou profissional. No caso da trajetória profissional, sua avaliação seria acerca da formação recebida, a contribuição do curso no atendimento às suas necessidades profissionais e sobre o tipo de propriedade rural, se pequena, média ou grande, os conhecimentos adquiridos, se encaminhavam. Além dessas questões, o questionário também levantou opiniões sobre os problemas e os desafios atuais da agricultura familiar e sobre os movimentos sociais do campo.

As perguntas se justificam por compreendermos que são questões relativas à realidade do campo brasileiro que esteve centrada na luta pela terra, a qual envolve além da posse da terra, a forma de produzir e as políticas públicas desenvolvidas ou não pelo governo. O destaque aos movimentos sociais do campo se dá por reconhecermos que são movimentos que envolvem o campesinato, isto é, os trabalhadores rurais e suas principais bandeiras de luta que são a reforma agrária e a melhoria das condições de vida e de trabalho. Neste sentido, dizem respeito ao enfrentamento dos diversos desafios no e do trabalho agrícola que fazem parte do cotidiano do técnico em agropecuária.

O questionário foi aplicado a 66 alunos egressos das turmas de 2007 a 2014, do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus* Iguatu. Para uma melhor compreensão do perfil dos alunos que responderam ao questionário, optamos por organizá-los na tabela<sup>53</sup>, seguindo a ordem dos anos que delimitamos para a pesquisa, bem como evidenciando os critérios de seleção para a participação na pesquisa.

---

<sup>53</sup>Nos dados expostos na tabela 2, outros índices merecem um registro, ainda que não seja foco da pesquisa. O primeiro deles é em relação ao número de alunos matriculados no curso no decorrer dos anos. Em 2007 são 41 alunos matriculados no 3º ano do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura, em 2014 são apenas 27 alunos matriculados no 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária, os dados mostram uma redução de 34,14% no número de matrículas. Outra questão é quando observamos os dados referentes à aprovação e reprovação no decorrer do curso. No ano de 2007, foram reprovados 11 alunos, que corresponde a 27% do número total de alunos matriculados; em 2010 foram reprovados 04 alunos, que corresponde a 6,4%, no número de alunos matriculados. A partir de 2011 não há nenhuma reprovação. Após a aprovação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Instituição adotou o regime de progressão parcial, explicando dessa forma a não reprovação.

**Quadro 6:** Identificação do número de alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária informantes da pesquisa.

ANO DE REFERÊNCIA	Nº de Alunos da(s) TURMA(s)		Nº. De Alunos				SITUAÇÃO DOS ALUNOS		
	A	B	DEP.	REP.	EVA	APROV.	EXTERNO	SEMI-INTERNO	INTERNO
<b>2007</b>	41	--	--	11	01	29	02	02	25
<b>2008</b>	22	18	--	12	-	28	06	04	18
<b>2009</b>	47	46	--	32	-	61	15	10	36
<b>2010</b>	33	29	05	04	-	53	14	04	35
<b>2011</b>	36	35	--	-	01	70	11	11	48
<b>2012</b>	28	31	--	--	01	58	19	05	34
<b>2013</b>	16	20	--	--	--	36	03	13	20
<b>2014</b>	27	--	--	--	04	23	01	01	21

**FONTE:** IFCE- *Campus* Iguatu: Setor Acadêmico. Organização própria (2016)

Segundo os critérios estabelecidos para a seleção dos egressos sujeitos desta pesquisa, 193 egressos do curso estariam aptos, entretanto, conseguimos contato com 66, o que corresponde a 34% do universo total.

Os critérios estabelecidos foram:

- ✓ Alunos aprovados e certificados pela escola como Técnico em Agropecuária, ou seja, aqueles que concluíram o curso cumprindo as exigências curriculares, como, por exemplo, o estágio, presente na matriz curricular do curso como disciplina obrigatória;
- ✓ Alunos internos no período do curso;
- ✓ Declarados na ficha de matrícula como filhos de agricultores;
- ✓ Possuir dados para contato: telefone e/ou e-mail.

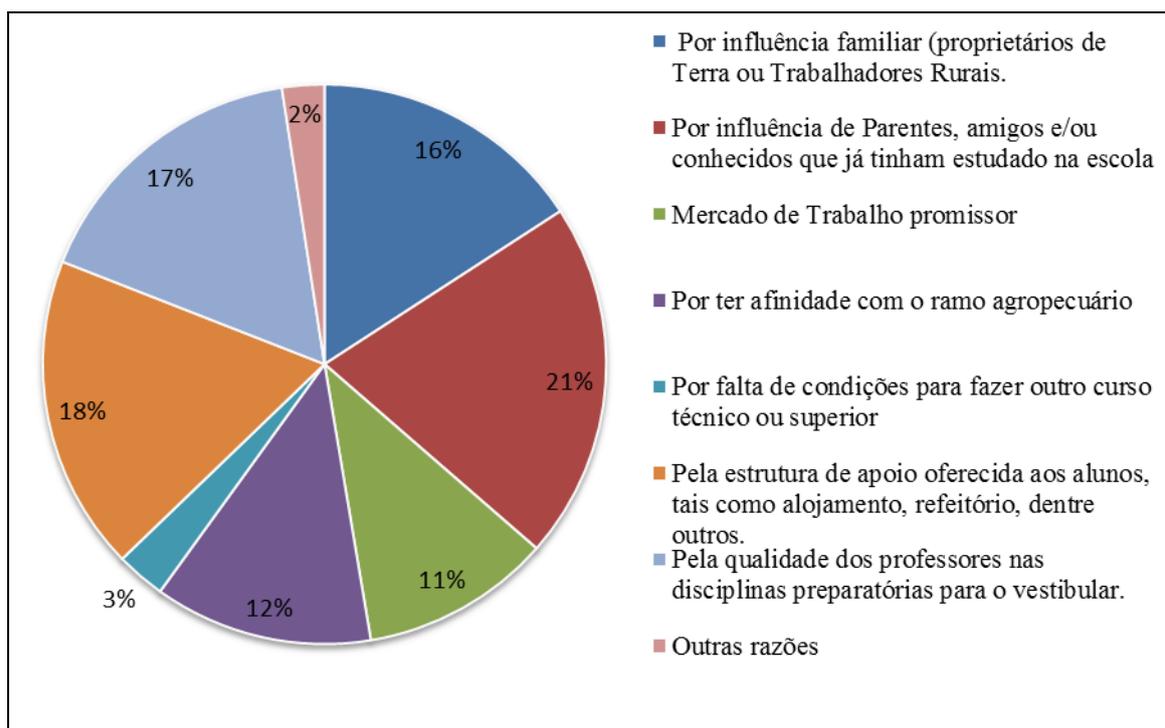
Os 66 alunos que responderam ao questionário são todos do sexo masculino<sup>54</sup>, característica que responde ao fato de serem internos, durante o primeiro, segundo e terceiro anos do Curso Técnico em Agropecuária. Como já mencionamos, o sistema de internato ainda está presente na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil, mais precisamente nas antigas Escolas Agrotécnicas Federais, instituições de perfil agrícola. A experiência de ser aluno interno, principalmente em instituições de perfil agrícola, tem sido discutida em

<sup>54</sup> A Instituição oferece desde sua origem o sistema de internato tanto para homens como para mulheres. O internato para os homens funciona na Unidade II Cajazeiras, o internato para mulheres funciona na Unidade I – Areias.

diversos trabalhos acadêmicos, embora com focos temáticos diferentes. As pesquisas desenvolvidas por Zílio (2009), Salvador (2011), Morais (2011) e Vendrusculo (2013), corroboram com a assertiva dos egressos aqui pesquisados, pois diante das desigualdades socioeconômicas brasileiras, a estrutura de apoio oferecida aos alunos em instituições como o *campus* Iguatu torna-se um atrativo para os alunos virem para a antiga escola agrícola.

Como podemos observar no gráfico 2, a estrutura de apoio oferecida aos alunos, tais como, alojamento e refeitório, está entre as três primeiras razões apontadas pelos egressos que influenciaram a sua decisão em relação à realização do curso Técnico em Agropecuária na instituição, sendo a primeira delas a influência de parentes, amigos e/ou conhecidos que já tinham estudado na escola. Duas razões estão em terceiro lugar: a influência familiar por serem proprietários de terra e produtores, além da qualidade dos professores.

**GRÁFICO 2** - Opção pela realização do Curso Técnico em Agropecuária no IFCE-Campus Iguatu



**FONTE:** Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários (2015, 2016).

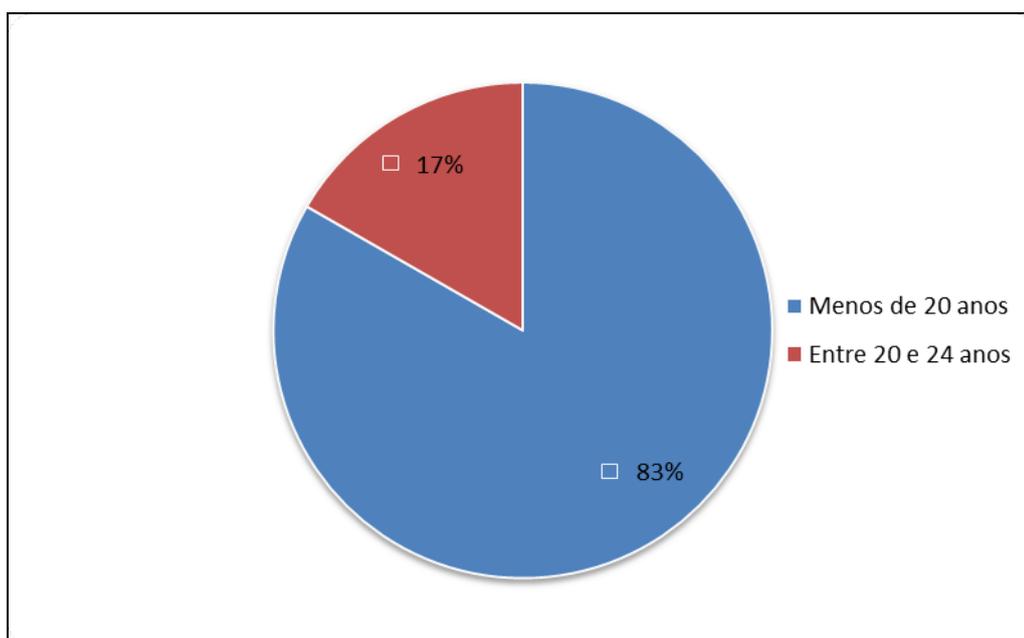
Consideramos que por terem permanecido de forma integral nesse ambiente no período da adolescência<sup>55</sup>, suas escolhas, concepções de vida e de mundo foram influenciadas

<sup>55</sup> “Segundo a OPS e a OMS, a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico de vivências orgânicas, no qual se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrange a pré-adolescência (faixa etária de 10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (dos 15 aos 19 anos). Já o conceito

pela experiência de internos vivenciada na escola, pois a fase da adolescência é por si só um período de conflitos e processos internos complexos, característico de um processo de formação de um ser humano em construção.

Os dados apresentados no gráfico 3, revelam que a grande maioria dos alunos egressos, ao concluírem o referido curso tinham menos de 20 anos.

**Gráfico 3:** Média de idade dos alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE- *Campus* Iguatu



**FONTE:** Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários (2015, 2016).

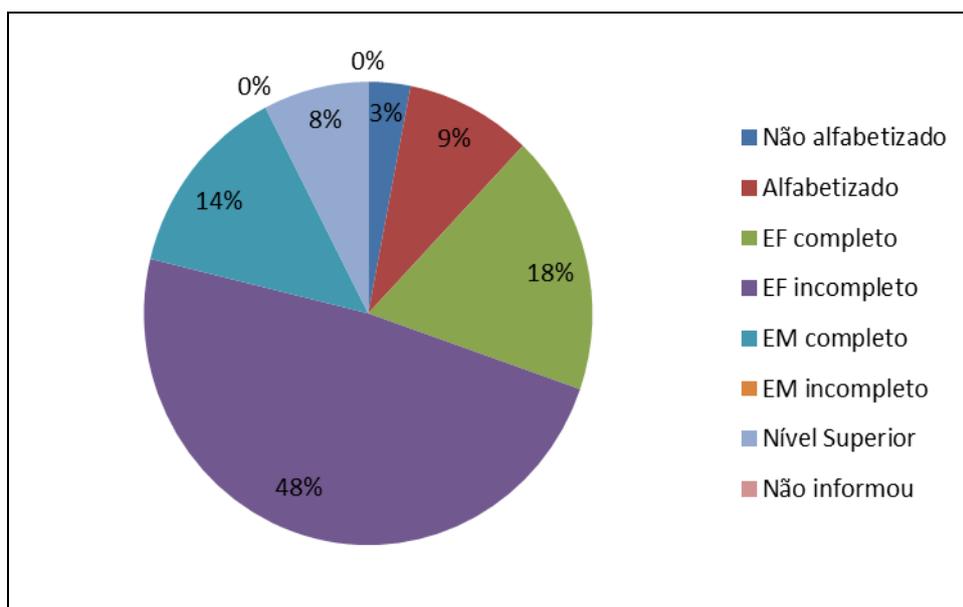
Constatamos também que o aluno egresso que vivenciou a experiência de interno valoriza a oportunidade de estudo, principalmente para uma formação profissional de qualidade, visto que são oriundos do campo, de famílias de baixa renda e salientam que os laços de amizade constituídos são marcantes para toda a vida. A fala do egresso 23 (Turma, 2009, 2014) é representativa desse processo: “... ali eu adquiri e passei a maior aprendizagem na minha vida, fiz os melhores amigos que tenho e em qualquer atividade mesmo fora da área que instituição nos ensina a trabalhar levamos a experiência de ter passado por um colégio tão rico e tão formador de profissionais de qualidade”.

---

de juventude resume uma categoria sociológica, que constitui um processo sociocultural demarcado pela preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adulto na sociedade, no plano familiar e profissional” (RAMOS, PEREIRA, ROCHA, 2001, p. 19).

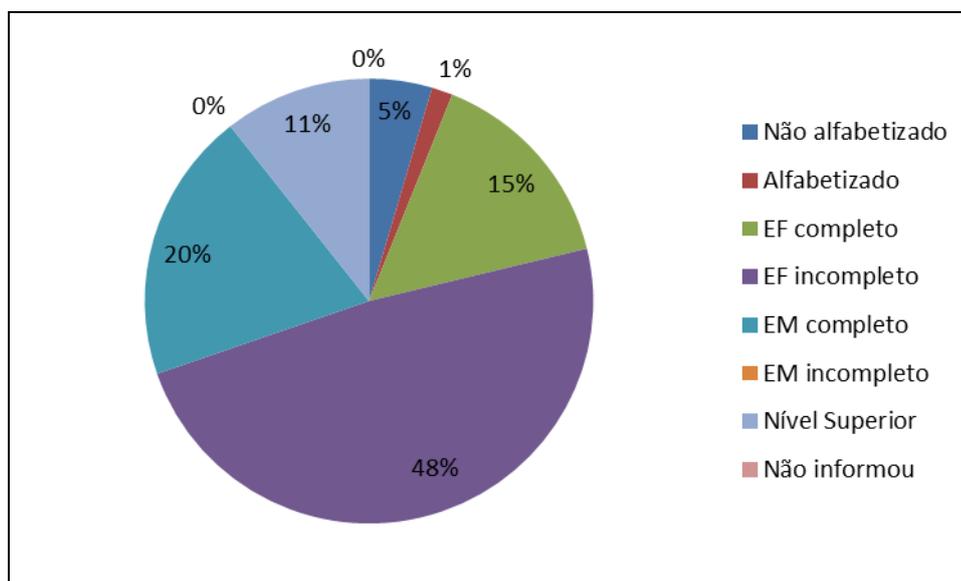
Uma das perguntas do questionário permitiu verificarmos o nível de escolaridade dos pais dos egressos. Uma expressiva maioria de pais e mães possui apenas o ensino fundamental incompleto, como apresentado no gráfico 4.

**Gráfico 4** -Nível de Escolaridade dos Pais dos Egressos – Turmas 2007 a 2014 – IFCE- *Campus* Iguatu



**FONTE:** Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários (2015, 2016).

Observando os gráficos 4 - acima - e o gráfico 5 – logo abaixo, é possível fazermos uma comparação entre os níveis de escolaridade das mães e dos pais dos alunos egressos e percebermos que grande deles não teve escolaridade. 47% dos pais e mães possuem apenas o ensino fundamental incompleto, ou seja, boa parte dos pais dos alunos egressos atingiu somente a primeira etapa de escolarização.

**Gráfico 5:** Nível de Escolaridade das Mães dos Egressos (Turmas 2007 a 2014) - IFCE - *Campus Iguatu*

**FONTE:** Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários. (2015, 2016).

Os dados apresentados corroboram com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014, divulgada em novembro de 2015 pelo IBGE. A pesquisa aponta que o Brasil tem 13,2 milhões de analfabetos, o que corresponde a 8,3% do total da população com 15 anos ou mais de idade. Os índices mais graves continuam a ser da região Nordeste: em 2013 haviam 16,9% de analfabetos, percentual que foi para 16,6% em 2014. Segundo o Pnad, os níveis de instrução predominantes na população brasileira de 25 anos ou mais continuam sendo o Ensino Fundamental incompleto (32% da população) e o Ensino Médio completo (25,5%). Ressaltando a correspondência dos dados desta pesquisa com os dados do Pnad, ambos confirmam que a maioria dos analfabetos brasileiros vive na área rural. A taxa de analfabetismo nesses locais chega a 19%. Os homens têm situação educacional ainda pior: 21% de analfabetos. Entre as mulheres o índice é de 16,9%.

Os dados apresentados sobre o nível de escolarização dos pais dos alunos egressos apontam a necessidade de conhecermos o mundo do qual nossos educandos fazem parte, para que no ato de ensinar possamos contextualizar as diferentes realidades.

#### **4.3.1 Os conhecimentos adquiridos durante o curso e o exercício da profissão**

Em uma das questões abertas, os egressos foram questionados se os conhecimentos obtidos na escola foram importantes para a realização do seu trabalho enquanto técnico em agropecuária. As falas transcritas a seguir mostram o reconhecimento das atividades e do

processo formativo vivenciados na escola para o exercício profissional. Os egressos ressaltam, principalmente, os conhecimentos práticos obtidos durante o curso.

As visitas técnicas, o material didático, a forma didática das disciplinas como é passada pelos professores, as aulas práticas no campo, enfim, entre outros aprendizados, hoje carrego comigo para repassar conhecimentos aos nossos agricultores e interagir com eles. (EGRESSO 2, Turma de 2007, 2014)

Implantação de um sistema de irrigação, elaboração de projetos, Implantação de Quintais produtivos, apiário, sistema de Mandala, etc. (EGRESSO 16, Turma de 2008, 2014)

Manejos produtivos (sanitário, alimentar e reprodutivo) nas diversas criações racionais e econômicas, assim como tratos culturais de diferentes variedades cultiváveis (frutíferas, capineiras e pastagens, hortaliças e tubérculos e florícolas), além de conhecimentos na área de instalações rurais, administração rural, irrigação e drenagem, metodologias participativas, elaboração de projetos, entre outros. (EGRESSO 26, Turma de 2009, 2014)

Um dos pontos mais importantes durante o curso foi o aprendizado pessoal e trabalhos relacionados ao ambiente social. Outros pontos importantes foram às atividades de operação e regulagem de máquinas e equipamentos, levantamento topográfico e marcação de curvas de nível, coleta de amostras para análise de solo, monitoramento de pragas e doenças, aplicação de defensivos, controle operacional de silos graneleiros, aplicação de vacinas em bovinos, e etc. (EGRESSO 63, Turma de 2013, 2015)

Há também as respostas que ressaltam, além dos conhecimentos técnicos, as aprendizagens relacionadas com atitudes e valores desenvolvidos durante sua formação: as aulas práticas de campo, a superação da timidez, o convívio com pessoas diferentes, responsabilidade, postura que devem ter como profissionais, os trabalhos em grupo, a turma que se tornaram amigos muito queridos. Os egressos relatam que as aprendizagens resultantes das atividades escolares tiveram relevância na sua formação humana. O que nós compreendemos é que mesmo não estando efetivada a proposta de integração curricular na matriz do curso, é necessário potencializar as atividades que se materializam na escola e que possibilitam essa formação apontada pelos egressos.

#### **4.3.2. Os conhecimentos adquiridos durante o curso e a organização da matriz curricular: as disciplinas propedêuticas e profissionalizantes**

Ainda sobre o processo formativo, os egressos destacam a importância dos grupos de disciplinas – propedêuticas e profissionalizantes – para suas atividades profissionais. A partir das falas dos egressos foi possível inferir que os que estão no exercício da profissão apontam as disciplinas profissionalizantes como essenciais para sua formação.

As matérias profissionalizantes. O aprendizado adquirido foi colocado em prática na minha propriedade. (Egresso 10, Turma de 2007, 2014)

Como profissional do setor, acho que o domínio das técnicas de produção faz diferença, na hora em que estamos diante do produtor para que possamos mostrá-lo,

outro ponto de vista sobre suas atividades no sentido de encontrar viabilidade para sua produção lhe dando noções de que seu trabalho precisa dar lucro (EGRESSO 27, Turma de 2009, 2014).

São as matérias que trabalho no dia a dia no campo com os agricultores. (EGRESSO 38, Turma de 2010, 2014)

As propedêuticas, pois elas permitiram com que pudesse ingressar na Universidade. As matérias do curso técnico foram um tanto superficiais em relação às necessidades para uma atuação profissional e independente. Principalmente no que se refere à vivência de atividades práticas durante o curso (EGRESSO 65, turma de 2014, 2016).

Os que estão em cursos superiores ligados à área reconhecem o estudo das matérias propedêuticas como importante para o ingresso no Ensino Superior, e as disciplinas profissionalizantes como base para aprofundamento na área. Os dados levantados apontam que dos 66 egressos, 24% estão matriculados em cursos de nível superior. Desses, 12% estão em cursos superiores como, Veterinária, Agronomia e Zootecnia, e os outros 12% estão em áreas diversas.

As disciplinas do ensino médio foram fundamentais para que eu passe no vestibular para o curso de agronomia na UFC. E a parte técnica um diferencial nos processos seletivos de bolsa de estudo e pesquisa, além disso, tive mais facilidade em algumas disciplinas por que já tinha um conhecimento básico (EGRESSO 12, Turma de 2008, 2014).

As propedêuticas, pois elas permitiram com que pudesse ingressar na Universidade. As matérias do curso técnico foram um tanto superficiais em relação às necessidades para uma atuação profissional e independente. Principalmente no que se refere à vivência de atividades práticas durante o curso (EGRESSO 65, turma de 2014, 2016).

As falas dos egressos citam que todas as disciplinas são importantes no processo de formação, no entanto, na perspectiva da integração é necessário articular as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas específicas buscando a superação da fragmentação do conteúdo e a formação que atenda a necessidade do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, ao se pensar a formação dos trabalhadores do campo, Caldart (2010) afirma que um desafio teórico-pedagógico a essa formação é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base da produção moderna com uma compreensão profunda dos processos produtivos agrícolas que implicam uma interação necessária entre o ser humano e a natureza.

#### **4.3.3. Os conhecimentos adquiridos frente ao destino profissional dos egressos: as propriedades rurais em foco**

Os egressos responderam também sobre os conhecimentos científicos, técnicos, as tecnologias e outras atividades, tais como Estágio e visitas de campo, propiciadas pelo Curso Técnico em Agropecuária. Nesse contexto, interessávamos saber se estes conhecimentos e atividades contemplavam as necessidades e especificidades de que tipo de propriedade rural, ou seja, a formação ofertada direcionava-os para o agronegócio ou para a agricultura familiar? Essa questão se justifica pelo fato de a literatura aqui utilizada afirmar que historicamente, a formação do Técnico em Agropecuária tem sido determinada pelo modelo de desenvolvimento capitalista da sociedade, e se redimensiona na medida em que nele se processam transformações.

As respostas dadas para esta questão, mesmo entre egressos concludentes no mesmo ano, não se apresentam alinhadas, pois alguns apontam como sendo conhecimentos e atividades dirigidas para pequenas propriedades rurais familiares, e outros para médias e grandes propriedades, porém, a maioria aponta para as médias e grandes propriedades.

Médias e grandes propriedades: as escolas técnicas na minha época formavam o aluno para ingressar no mercado de trabalho do agronegócio. Por experiência e conversando com outros colegas, vimos que na prática esse mercado não absorve a maioria dos alunos formados. Eu trabalhei 05 anos ininterruptos em uma cooperativa, na qual sou sócio, que prestava serviço por meio de convênio e contrato com o INCRA para agricultores familiares assentados e assentadas pelo PNRA. Assim como eu, diversos outros profissionais trabalham em cooperativas como essa e ONG's que fazem o que o Estado não tem perna pra fazer com seus órgãos de Assistência Técnica. Sugiro que foquemos mais as médias e pequenas propriedades, porque, são elas que empregam o Técnico em Agropecuária hoje no Brasil (EGRESSO 7, turma de 2007, 2014).

Durante todo o meu curso técnico quase nunca ouvi falar da agricultura familiar, com exceção da disciplina de extensão rural! Grande parte das disciplinas e visitas são em grandes propriedades rurais ou grandes empresas, me lembro que fiz uma visita uma grande propriedade produtora de leite e outra em uma grande empresa de fruticultura no RN que fazia ate exportação. Além disso, lembro que grande parte das apostilas faziam referencia a grandes produções e criações, a exemplo que no curso não vemos criação de galinha caipira, mas galinhas de granja, tivemos também uma apostila que colocava para controle de uma praga de alguma frutífera a aplicação de agrotóxico com uso de avião! Eu acho que temos uma formação contraditória, porque muitos colegas meus da época foram trabalhar na agricultura familiar principalmente via EMATERCE, e não temos uma formação pra isso (EGRESSO 37, Turma de 2010, 2014).

As respostas dos egressos 7 (Turma de 2007, 2014) e 37 (Turma de 2010, 2014) são representativas do processo de formação ofertado pelo IFCE - *campus* Iguatu e para a formação ofertada com foco para o agronegócio, assemelhando-se ao que aponta a literatura sobre a formação do técnico em agropecuária ter se referenciado pela necessidade e demanda do mercado capitalista de trabalho e produção agrícola. Os egressos trazem ainda referências a visitas em grandes propriedades rurais e ao material didático utilizado com exemplos do

modelo de produção da agricultura capitalista. No entanto, observam que a formação ofertada pelo curso é contraditória, visto que o agronegócio não mais absorve o Técnico em Agropecuária, e o mesmo termina trabalhando em ONGs e órgãos estaduais como a Ematerce, por exemplo. Assim, surge o seguinte questionamento. Por que o agronegócio não mais absorve o técnico em agropecuária? O agronegócio é o novo latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos que esse é o desafio que o Projeto Pedagógico do Curso deverá responder. Formar um profissional que “sirva a agricultura familiar ou desempregado da agricultura capitalista”? Este é título da tese de Gritti (2007), já referenciada nesta pesquisa.

Como anunciamos anteriormente, dentre os egressos, alguns apontam que a formação ofertada pelo *campus* Iguatu ao Técnico em Agropecuária dirige seu foco à agricultura familiar.

Pequenas propriedades: Devido às práticas serem voltadas para as pequenas e os exemplos em sala também (EGRESSO 5, turma de 2007, 2014).

Pequenas Propriedades rurais familiares – Embora tenham sido abordados muitos conceitos relacionados a atividades em grande escala no ramo agropecuário, a maioria das visitas e até mesmo o estágio se remeteram a atividades em escala familiar, além do que os próprios professores da área técnica eram grandes defensores e incentivadores da agricultura familiar (EGRESSO 22, turma de 2009, 2014).

Como anunciamos anteriormente, dentre os egressos, alguns apontam que a formação ofertada pelo *campus* Iguatu ao Técnico em Agropecuária dirige seu foco à agricultura familiar.

Pequenas propriedades: Devido às práticas serem voltadas para as pequenas e os exemplos em sala também (EGRESSO 5, turma de 2007, 2014).

Pequenas Propriedades rurais familiares – Embora tenham sido abordados muitos conceitos relacionados a atividades em grande escala no ramo agropecuário, a maioria das visitas e até mesmo o estágio se remeteram a atividades em escala familiar, além do que os próprios professores da área técnica eram grandes defensores e incentivadores da agricultura familiar (EGRESSO 22, turma de 2009, 2014).

As respostas apontando perspectivas diferentes de formação nos levam à seguinte reflexão: conscientes da existência de dois modelos de agricultura no campo brasileiro, é possível conciliar uma formação que atenda a essas duas perspectivas? O que vimos discutindo neste trabalho aponta uma impossibilidade em virtude do “[...] contraponto de lógicas” existente entre concepção de campo do agronegócio e da agricultura familiar.

O que afirmam as diretrizes contidas no documento do MEC/SETEC (BRASIL, 2009) é que as redes federais de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos, culturais, locais e regionais, “[...] priorizando a formação de técnicos que atendam o segmento da agricultura familiar, tendo como um dos elementos de referência a agroecologia e considerando o desenvolvimento sócio ambiental”. (BRASIL, 2009, p. 110).

#### **4.3.4 Os conhecimentos adquiridos durante o curso e os desafios de trabalhar com a agricultura familiar**

A próxima questão que os egressos respondentes abordaram se referia aos maiores desafios de trabalhar com a agricultura familiar.

As respostas obtidas apontam:

- ✓ a seca e o êxodo rural, vivenciado principalmente pelos jovens.
- ✓ falta de estrutura e tecnologias para o desenvolvimento das atividades com qualidade.
- ✓ falta de assistência técnica e políticas públicas para o fortalecimento da agricultura familiar.

Temas como a seca, o êxodo rural, a falta de estrutura e tecnologias e ainda de assistência técnica e políticas públicas para o fortalecimento da agricultura familiar são recorrentes e se entrelaçam na literatura brasileira, o que na verdade faz parte da própria história da região Nordeste. O primeiro, um fenômeno natural que até hoje permanece sem uma solução. Desde o ano de 2012, o nordeste brasileiro vem sofrendo com um período sem chuvas regulares. Decorridos 100 anos (1915-2015) da maior seca da história do semiárido, os governos não conseguiram planejar e organizar ações que, de fato, mitigassem os graves efeitos da estiagem.

As falas abaixo expressam as dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar e que são vivenciadas pelos técnicos em agropecuária no exercício da profissão.

Atualmente um dos maiores desafios da agricultura familiar é aprender a conviver com as secas que tanto aflige a nossa agricultura, e apoio de mais entidades, ong's e políticas públicas para fortalecer essa classe tão carente de informação e projetos para que possamos diminuir ou erradicar o êxodo rural que também é um grande desafio do campo, dar oportunidades aos jovens agricultores do nosso Ceará (EGRESSO2, Turma de 2007, 2014).

Falta de água e até mesmo de futuros agricultores (EGRESSO 51, Turma de 2011, 2015).

O incentivo à produção através dos governantes, pois está cada vez mais insustentável lutar contra fatores como a “seca” que deixa a atividade no vermelho a todo o tempo (EGRESSO 53, Turma de 2011, 2015).

Na concepção de Baptista e Campos (2015), a política básica para o semiárido foi e, em parte, ainda é aquela de combater a seca, como se isso fosse possível, sendo o êxodo rural a alternativa mais viável. O combate à seca baseado em instrumentos das famigeradas frentes de trabalho, como os carros-pipa e a escavação de açudes em terras dos mais ricos, são ações que mantinham uns cada vez mais ricos à custa da maioria pobre formando a base da indústria da seca. Essa estratégia gerou a concentração da terra, da água, do saber, do poder e o aumento crescente da fome e da miséria no semiárido.

Como apontam os egressos, esta situação é agravada pela falta de assistência técnica aos pequenos produtores. Sob a perspectiva histórica é possível visualizar que mesmo o segmento da agricultura familiar tendo papel relevante na produção da alimentação básica da população brasileira, os pequenos produtores sempre receberam pouco apoio do poder público para realizar suas atividades. Como já vimos no segundo capítulo deste trabalho, o serviço de assistência técnica e extensão rural no Brasil foi implantado a partir do final da década de 1940 e tinha como objetivo o processo de difusão da modernização e industrialização da agricultura através da implantação de um novo padrão de produção, produtividade e consumo de produtos tecnológicos para o meio rural.

De acordo com Kawakami e Souza (2015, p. 194) somente a partir de 1996 é que “[...] abre-se o debate sobre a assistência técnica e extensão rural e reacende no ano de 2002”. Contando com a participação da sociedade e especialmente dos agricultores familiares, suas formas organizativas e os movimentos sociais o debate ocorreu tendo como pressuposto de análise o papel e os resultados da ação da extensão rural brasileira. Essa reflexão apresentou a necessidade de uma reorganização das estruturas prestadoras do serviço de assistência técnica e extensão rural - ATER, inserindo mudanças institucionais e reorientando prática, na perspectiva de responder de forma mais efetiva às demandas apresentadas pelo campo.

No final de 2003 foi apresentada a nova Política Nacional de Assistência Técnica (PNATER). De acordo com Kawakami e Souza (2015), a PNATER tinha como um dos princípios a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar para estimular a adoção de novos enfoques metodológicos participativos e de tecnologias que promovessem o desenvolvimento rural sustentável e a agroecologia, com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar. Entretanto, os autores afirmam que “[...] este princípio se deu mais na concepção do que na efetivação da prática” (KAWAKAMI E SOUZA, 2015, p. 195).

[...] os serviços de Ater são realizados por meio de chamadas públicas, em editais divulgados pelo INCRA e MDA para atender às demandas nos Estados ou por lotes, dependendo das condições para a prestação dos serviços e das necessidades locais.  
[...] as atividades são pré-definidas e normalmente não compatíveis com o enfoque

agroecológico; e há excessiva demora na liberação das parcelas de recursos, o que exige que as entidades prestadoras de ater devam ter muito capital de giro para manter a equipe técnica (KAWAKAMI; SOUZA, 2015, p. 195).

A fala dos egressos citadas logo abaixo estabelece uma relação com as questões apontadas pelos autores, Kawakami e Souza, (2015),

Acredito que o principal problema seja a falta de assistência Técnica e extensão Rural **continuada e permanente** de forma a orientar a unidade produtiva familiar (mulher rural, jovem rural e homem do campo), onde tivesse **tempo para fazer um trabalho em longo prazo**. O desafio é mobilizar agricultores e agricultoras familiares junto a autoridades governamentais (poder legislativo e executivo) exigindo melhorias nessa área (EGRESSO 26, Turma de 2009, 2014. Grifos nosso).

O principal problema é o distanciamento entre às políticas públicas e as unidades familiares de produção, sendo seu principal desafio, **levar assistência técnica e extensão rural de qualidade e permanente** ao campo porque assim poderemos levar às políticas públicas até o produtor e aos poucos modificarmos para melhorar suas vidas através da profunda troca de saberes (EGRESSO 27, Turma de 2009, 2014. Grifos nosso).

A Assistência Técnica aos produtores, pois **a mesma tá quase acabando** com a EMATERCE falida (EGRESSO 44, Turma de 2010, 2014 grifos nosso).

A fala do egresso 31 (Turma de 2009, 2014), apresenta de forma muito lúcida uma síntese quando se refere às questões já destacadas.

Posso destacar três problemas dentre os mais relevantes para a agricultura familiar atualmente. Primeiro, a falta de terra. O que parece um contrassenso, em um país com dimensões continentais, no entanto isso é um fato, e enquanto não houver uma autêntica reforma agrária o problema persistirá. Segundo, a falta de profissionais técnicos qualificados ou assistência técnica e extensão rural quando considerada em aspectos gerais. Em terceiro lugar a dificuldade ao crédito rural por parte do pequeno agricultor, apesar de muitos avanços, ainda é praticamente irrelevante, quando comparado proporcionalmente ao crédito destinado ao agronegócio. Portanto, esses são no meu entender os desafios a serem enfrentados pela agricultura familiar.

É importante registrar que nos últimos 15 anos um conjunto de organizações governamentais e não governamentais<sup>56</sup> estão conformando um novo paradigma de desenvolvimento para o semiárido brasileiro, experimentando novas tecnologias apropriadas a região, tecnologias produtivas, hídricas e educativas, orientadas pela perspectiva da convivência com o semiárido (SILVA, 2006). Pela peculiaridade da região, na qual estamos inseridos, consideramos que o novo paradigma de convivência com o semiárido, deve ser incluído na construção do PP do curso técnico em agropecuária do IFCE – *campus* Iguatu.

---

<sup>56</sup>Secretária do Desenvolvimento Agrário (SDA); Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará (FETRAECE); Rede Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA Brasil) e da Rede Cearense de Assistência Técnica e Extensão rural (Rede Ater/CE).

Estas propostas consistem em conhecer as peculiaridades da região semiárida, e conhecendo-a adequar-se a ela, desenvolvendo práticas apropriadas ao meio ambiente, que orientam as percepções e as formas de intervenção humana, proporcionando uma melhoria na qualidade de vida de todos. (SILVA, 2006). Fruto dessa articulação, registramos um conjunto de práticas e processos que podem explicitar sinais e alternativas de convivências com o semiárido.

Dentre elas destacam-se o Programa Uma Terra e Duas águas (P1 + 2)<sup>57</sup>, duas cisternas, a do consumo humano e a de irrigação; o Programa de Aquisição de Alimentos, do Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome (MDS).

Entre as principais tecnologias estão: barragem subterrânea<sup>58</sup>; barraginha<sup>59</sup>; barreiro-trincheira<sup>60</sup>; cisterna-calçadão<sup>61</sup>; tanque de pedra<sup>62</sup>; cisterna-enxurrada<sup>63</sup> e bomba d'água popular<sup>64</sup>.

---

<sup>57</sup>O Programa Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC) se difundiu na região Nordeste por meio da Rede de Articulação do Semiárido (ASA) e por vários programas governamentais. Atualmente, já existem cerca de 800 mil cisternas, garantindo a água a quase 2 milhões e meio de pessoas.

<sup>58</sup>Barragem subterrânea – Construída em áreas de baixios, córregos e riachos que se formam no inverno. Escava-se uma vala até a camada impermeável do solo, a rocha. Essa vala é forrada com lona de plástico e depois fechada novamente. Desta forma cria-se uma barreira que segura água da chuva que escorre por baixo da terra, deixando a terra encharcada. Para garantir água no período mais seco do ano são construídos poços a cerca de cinco metros de distância do barramento.

<sup>59</sup>Barraginha - Tem entre dois e três metros de profundidade, com diâmetros que variam de 12 a 30 metros. É construída no formato de uma concha ou semicírculo. O reservatório armazena água da chuva por dois a três meses, possibilitando que o solo permaneça úmido por mais tempo. A recomendação é que sejam feitas sucessivas barraginhas. Assim, quando uma sangra, a água pode abastecer a seguinte. A umidade do entorno também é favorável ao plantio de milho, feijão, maxixe, melão, pepino entre outras culturas.

<sup>60</sup>Barreiro-trincheira: São tanques longos, estreitos e fundos escavados no solo. Partindo do conhecimento que as famílias, o barreiro-trincheira é construído para armazenar no mínimo 500 mil litros de água, tem a vantagem de ser estreito, o que diminui a ação do vento e do sol sobre a água. Isso faz com que a evaporação seja menor e o recurso permaneça armazenado por mais tempo durante o período de estiagem.

<sup>61</sup>Cisterna-calçadão: Com a mesma capacidade de armazenamento da cisterna-enxurrada, essa tecnologia se diferencia na forma de captação da água. Em uma parte mais alta do terreno, é construído um retângulo de cimento com 200 metros quadrados, de onde a água da chuva escorre para a cisterna. Cerca de 300 milímetros são suficientes para encher o reservatório. O calçadão também é usado para a secagem de grãos, como feijão e milho, e para a raspagem de mandioca.

<sup>62</sup>Tanque de pedra: Formado por fendas largas, barrocas ou buracos naturais, normalmente de granito. É construído em áreas de serra ou onde existem lajedos, que funcionam como área de captação da água de chuva. O volume armazenado vai depender do tamanho e da profundidade do tanque. Para aumentar a capacidade, são erguidas paredes de alvenaria, na parte mais baixa ou ao redor do caldeirão natural, que servem como barreira para acumular mais água.

<sup>63</sup>Cisterna-enxurrada – Tem capacidade para acumular 52 mil litros de água e é construída dentro da terra, ficando somente a cobertura acima da superfície. O terreno é utilizado como a área de capacitação. Quando chove, a água escorre pela terra e, antes de cair na cisterna, passa por duas ou três pequenas caixas, que são os decantadores. Os canos instalados auxiliam o percurso do líquido que escoar para o reservatório. Os decantadores retêm esses resíduos. A retirada da água é feita por meio de uma bomba de repuxo manual.

<sup>64</sup>Bomba d'água popular: Aproveita os poços tubulares desativados para extrair água subterrânea por meio de um equipamento manual, que contém uma roda volante. Quando girada, essa roda puxa grandes volumes de água, com pouco esforço físico. Pode ser instalada em poços de até 80 metros de profundidade. Nos poços de 40 metros, chega a captar até mil litros de água em uma hora. É uma tecnologia de uso comunitário, de baixo custo e fácil manuseio.

#### 4.3.5 A opinião dos egressos sobre os movimentos sociais do campo

O questionamento seguinte foi sobre a opinião dos egressos no que diz respeito aos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores e dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. As respostas abaixo constituem uma representação do que responderam todos os participantes, ou seja, reconhecem a importância dos movimentos sociais do campo e a contribuição dos mesmos na luta por direitos, por terra, condições de vida e de trabalho.

Em primeiro lugar é preciso falar da legitimidade desses movimentos, tendo em vista que a Constituição federal de 1988 dispõe que a propriedade precisa cumprir sua função social. Além disso, esses movimentos desempenham importante papel no fortalecimento da agricultura familiar e na fixação do homem do campo. (EGRESSO 31, Turma de 2009, 2014).

São movimentos de extrema importância, pois mesmo com todas as dificuldades busca minimizar as mazelas do campo brasileiro, através de lutas e encontros, prezando e resgatando as heranças culturais e tradicionais da agricultura do nosso país. No entanto, são movimentos que precisam ser fortalecidos e isso deve a nós os futuros profissionais da área agrária, que através dos conhecimentos técnicos e científicos possamos buscar um modelo de vida mais digno, humano e solidário. (EGRESSO 43, Turma de 2010, 2014).

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, tendo como foco as questões do trabalhador do campo, principalmente no tocante à luta pela reforma agrária brasileira. Como se sabe, no Brasil prevaleceu historicamente uma desigualdade do acesso a terra. O Movimento dos Pequenos Agricultores tem como principal objetivo a luta pela produção de comida saudável para as próprias famílias e também para todo o povo brasileiro, garantindo assim, a soberania alimentar do país. Além disso, busca o resgate da identidade e da cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais tem o papel de representar e defender os direitos do trabalhador e da trabalhadora rural, e para que ele seja forte e continue na luta em defesa dos direitos trabalhistas, no combate do trabalho infantil e escravo, da Previdência Rural, da Educação e Saúde para o campo, da Reforma Agrária e do Fortalecimento da Agricultura familiar. (EGRESSO 63, Turma 2013, 2016).

Contudo, é necessário perceber que algumas respostas apontam para um apoio aos movimentos sociais do campo, mas com restrições aos métodos de ação utilizados. Essas opiniões são preocupantes, já que vivemos num momento em que ocorre um processo estruturado de criminalização dos movimentos sociais. Diariamente o Estado e a mídia utilizam de suas prerrogativas para atribuir uma natureza essencialmente criminosa às manifestações sociais organizadas. Para tanto, imagens e palavras são cuidadosamente articuladas para transmitir ao telespectador a ideia de que os militantes são os próprios responsáveis por qualquer tipo de violência sofrida (FERREIRA, 2013). Para os seguintes egressos,

Muito interessante lutar por direitos, mas algumas formas de protesto como: invasões, depredação de patrimônio público não são aceitáveis, na minha opinião. Deve-se procurar outras formas mais eficazes de protestar (EGRESSO 30, Turma de 2009, 2014).

A luta pela dignidade coletiva é sempre válida, mas, os fins não justificam os meios. Deve haver diálogo e, mais importante, a aplicação do que fora estabelecido (EGRESSO 55, Turma de 2011, 2015).

Sua importância se dá quando se tem a finalidade de buscar seus direitos junto ao governo. Mas vemos que as vezes fogem dos limites quando chegam a matar pessoas (EGRESSO42, Turma de 2010, 2014).

Eu apoio boa parte das demandas, só acho que os métodos não são adequados. Por exemplo, atacar um laboratório de mudas. Nada contribui para as demandas do movimento, só aumenta as correntes contra o movimento (EGRESSO 47, Turma de 2010, 2014).

Podemos inferir que os egressos se referem a diversos atos políticos efetivados pelos movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina, em especial ao MST, e que tiveram grande repercussão nacional por meio da grande mídia, que ao divulgarem os atos se referem a estes como atos ilegais, de destruição e vandalismo. O massacre do Eldorado dos Carajás (1996), o ato na Aracruz Celulose (2006); o caso da Cutrale e a destruição dos pés de laranja (2009) são exemplos de fatos noticiados pela mídia, construídos e transmitidos na perspectiva de criminalizar o MST. Com um ar de espaço democrático e de imparcialidade, a grande mídia consegue construir uma série de pressupostos que são assimilados pelo senso comum como única verdade sobre os fatos.

Para Caldart (2004), o MST incomoda não apenas pelo fato de trazer para a arena política a questão agrária, mas pelos sujeitos sociais que faz entrar em cena.

A impressão é de que o seu próprio jeito de ser é o que incomoda mais: suas ações, mas principalmente, os personagens que faz entrar em cena, e os valores que esses personagens encarnam e expressam em suas ações, sua postura e sua identidade, que podem, aos poucos, espalhar-se e constituir outros sujeitos, sustentar outras lutas (CALDART, 2004, p. 27).

Os movimentos sociais do campo, em especial o MST, tem sido protagonista no debate e na construção de um projeto de campo contra hegemônico. Nesse sentido precisamos construir um PP de curso que forme um técnico, e também um militante das causas sociais. Para tanto precisamos estar aliados aos movimentos e organizações sociais que por meio de sua luta tem resistido aos impactos do sistema capitalista sobre às classes trabalhadoras do campo, impactos que são econômicos, sociais, ideológicos e ambientais.

#### 4.4 A opinião dos docentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio sobre os dados coletados por meio do questionário aplicado aos egressos

O IFCE - *campus* Iguatu possui 82 professores que atendem à demanda dos cursos (Ensino médio integrado, subsequente, Proeja e graduação) ofertados pela instituição. O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio possui 12 professores da área específica. No quadro 7 apresentamos a configuração do grupo de professores do referido curso.

**Quadro 7:** Identificação dos professores da área específica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

NOME	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	REGIME DE TRABALHO
1. Antônio Robério Vieira	Lic. em Ciênc. Agrícolas	Doutor	14 anos	40h /DE
2. Bráulio Gomes de Lima	Lic. em Ciênc. Agrícolas	Doutor	23 anos	40h /DE
3. Doroteu H. G. Filho	Agronomia	Doutor	02 anos	40h/Substituto
4. Francineudo Alves da Silva	Lic. em Ciênc. Agrícolas	Doutor	16 anos	40h /DE
5. Itânia M. V. Batista	Lic. em Ciênc. Agrícolas	Mestre	25 anos	40h /DE
6. Joaci Pereira de Souza	Lic. em Ciênc. Agrícolas	Doutor	14 anos	40h /DE
7. José Helder Bezerra	Zootecnista com Lic. Plena	Especialista	34 anos	40h /DE
8. José Paulino Neto	Veterinário/Lic. em Téc. Agropecuárias	Aperfeiçoamento	35 anos	40h /DE
9. Lúcio José de Oliveira	Lic. em Ciênc. Agrícolas	Doutor	24 anos	40h /DE
10. Marcone S. de Oliveira	Veterinário/Lic. em Téc. Agrop	Mestrando	29 anos	40h /DE
11. Maria Núbia G. de L. Pereira	Lic. em Econ. Doméstica	Mestre	24 anos	40h /DE
12. Paulo Móises Lima	Medicina Veterinária	Mestre	06 anos	40h/DE

**FONTE:** Elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pelo Registro Acadêmico.

Podemos observar, a partir do quadro 7, que os professores do curso são na sua grande maioria, efetivos e possuem mais de 20 anos de exercício profissional, o que podemos inferir que o curso tem um quadro sólido de professores, o que possibilita a formação de um grupo de estudo e um trabalho coletivo, aspectos fundamentais para a implementação do PP do curso de qualquer instituição. Um aspecto a ser mencionado é que pelo tempo em que atua na instituição, o grupo de professores do curso, vivenciou todas as mudanças advindas da

legislação e que impactaram na prática docente, nesse sentido, é possível compreendermos as posições de desconfiança manifestadas pelos docentes já citadas. Outro aspecto a ser mencionado é que 03 destes professores já ocuparam cargos de gestão no *campus* Iguatu. Vale registrar que a presença dos mesmos, nos diversos momentos da pesquisa, se deu de forma voluntária.

A apresentação dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos egressos foi realizada numa reunião na qual estiveram presentes o coordenador do curso técnico em agropecuário integrado ao Ensino Médio, 02 (duas) coordenadoras dos cursos técnicos, 02 (duas) professoras da área específica e a secretária do controle acadêmico do IFCE – *campus* Iguatu.

Os dados expostos seguem o seguinte roteiro: perfil do aluno egresso (idade que concluiu o curso, sexo, nível de escolaridade dos pais); motivos que o levaram a optar pelo curso Técnico em Agropecuária no IFCE - *campus* Iguatu. Em seguida, apresentamos as questões semiabertas e abertas sobre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o exercício da profissão; a organização da matriz curricular (disciplinas propedêuticas e profissionalizantes); para que tipo de propriedade os conhecimentos adquiridos durante o curso apontavam; os conhecimentos adquiridos durante o curso; os desafios de trabalhar com a agricultura familiar e a opinião dos egressos sobre os movimentos sociais do campo. Para cada pergunta apresentada, apresentávamos em seguida às respostas dadas pelos egressos.

Em geral, os dados apresentados sobre o perfil dos egressos – idade que concluiu o curso, sexo, nível de escolaridade dos pais e motivos que o levaram a optar pelo curso Técnico em Agropecuária no IFCE - *campus* Iguatu – são equivalentes às informações que o corpo docente já possuía sobre os ex-alunos. Ao longo da convivência diária de 3 três anos, considerando ainda o fato dos alunos terem sido internos, acreditamos que esse contexto permite que ocorra essa troca de informações entre alunos e corpo docente. O grupo ressaltou a importância de conhecer os motivos que levaram os egressos a optarem pelo referido curso, principalmente quando os egressos apontam a questão da estrutura de apoio oferecida pela escola. Por meio do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) do *campus* Iguatu, que faz um acompanhamento sistemático do aluno, é sabido pela maioria dos servidores da escola, as condições econômicas e sociais que permeiam a maioria das famílias dos que a instituição recebe, tanto alunos egressos, como dos alunos atuais. Na compreensão dos docentes, esse fato explicita a relevância da instituição para a Região Centro-Sul do Ceará e para aquelas famílias que, na maioria das vezes, veem na instituição a única oportunidade dos filhos continuarem seus estudos.

Na pergunta que diz respeito à influência dos dois grupos de disciplinas - propedêuticas e profissionalizantes - na formação dos egressos, ambas foram apontadas como importantes, o que para os docentes presentes foi visto como salutar, não sendo feito nenhum comentário que mereça registro.

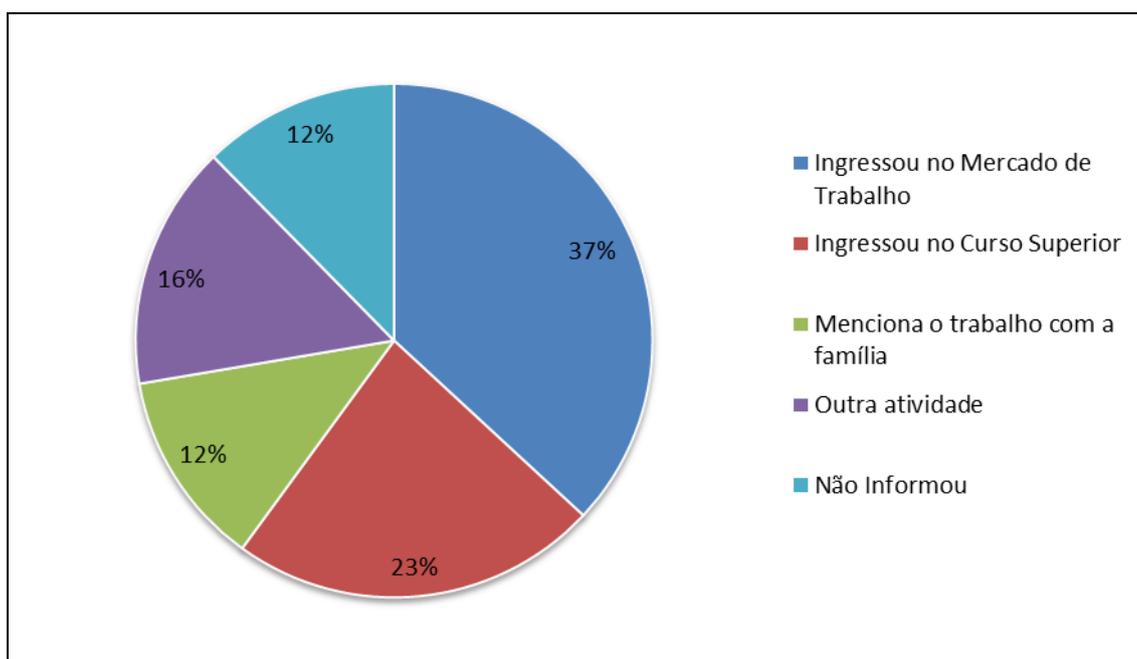
Compreendemos que as quatro perguntas seguintes que tratam da formação adquirida e do exercício da profissão são entrelaçadas, e as respostas dos egressos se complementam, permitindo uma leitura crítica sobre a formação recebida e a realidade enfrentada pelos técnicos em agropecuária no exercício da profissão. A primeira pergunta diz respeito ao tipo de propriedade os conhecimentos adquiridos durante o curso direcionam os egressos a trabalharem. Como já mostramos no item anterior, as falas dos egressos apontam as duas possibilidades – agricultura familiar e agronegócio - embora a maioria afirme que os conhecimentos adquiridos se dirigem para a grande propriedade, ou seja, agronegócio.

Observamos, especialmente na expressão da coordenadora dos cursos técnicos, a compreensão que a fala dos egressos demonstra que o PP do curso Técnico em Agropecuária não possui uma concepção sólida sobre que tipo de profissional deseja formar, o que permite que cada professor desenvolva seu planejamento e sua prática segundo o seu entendimento. Nesse contexto, podemos afirmar que no bojo das mudanças que ocorreram no campo brasileiro e na própria instituição, é preciso priorizar de forma urgente a construção do PP do curso Técnico em Agricultura e que este tenha um pressuposto claro quanto o perfil do profissional que deseja formar. Um profissional que “sirva a agricultura familiar ou que seja desempregado da agricultura capitalista<sup>65</sup>”?

Ainda sobre a formação e o exercício da profissão, perguntamos aos egressos sobre que tipo de trabalho assumiram após o término do curso. O gráfico 5 construído a partir dos dados levantados apresenta os dados.

---

<sup>65</sup>Tema da Tese de Gritti (2007), referenciada neste trabalho: Técnico em agropecuária: servir a agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista.

**Gráfico 5**–Situação dos egressos após concluírem o curso técnico

**FONTE:** Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários (2015, 2016).

Dos 66 egressos que responderam ao questionário, 37% ingressaram no mercado de trabalho desenvolvendo o trabalho de assistência técnica com o pequeno produtor, ou seja, com a agricultura familiar. 27% desenvolvem outras atividades que não têm nenhuma relação com o campo. 12% mencionam o trabalho desenvolvido diretamente na propriedade familiar e como apresentado no item anterior 24% estão matriculados em cursos de nível superior.

Importante ressaltar que todos os egressos da turma de 2007 que responderam ao questionário trabalham ou já trabalharam, prestando serviço de assistência técnica para pequenos agricultores.

Como já relatamos no item anterior, muitas são as dificuldades que os egressos encontram para desenvolver seu trabalho, embora ressaltem a importância das disciplinas da área específica para a sua formação. O que reafirmamos é que as mudanças na realidade do campo brasileiro, em especial, na região Nordeste, a própria literatura produzida em torno da temática, as lutas empreendidas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais, não foram acompanhadas pela instituição, principalmente pelos docentes que compõem a área específica do curso. Neste sentido, podemos citar os estudos desenvolvidos em relação à convivência com o semiárido que têm um caráter crítico e propositivo de querer mudar essa realidade. Além dos depoimentos dos egressos, ao examinarmos o atual PP do curso, no qual a matriz curricular apresenta as disciplinas de forma fragmentada e

padronizada, não observamos nenhum indício de que estas dificuldades poderão ser superadas.

Diante da realidade dos dados apresentados, a fala do coordenador pedagógico do curso anuncia a intenção de incluir essa discussão no curso. Ao destacarmos as respostas de alguns egressos no que tange à realidade da agricultura familiar, e da ausência dessas questões no PP do curso, o coordenador (2016) relata “estamos” – ele e outro professor - “incluindo nas disciplinas”. Não é uma posição que aponta para uma proposta de construção coletiva de um projeto político pedagógico elaborado a partir da realidade e das necessidades observadas pelo coletivo da escola. O fato de cada um elaborar sua proposta contribui para que o PP do curso se torne um simples instrumento formulado para cumprir as exigências burocráticas e que, conseqüentemente, não traz proposições eficientes para a superação dos problemas.

Enfatizamos ainda, o papel que o coordenador de curso pode exercer na condução da construção do PP. Ele pode fazer com que essa construção seja coletiva, motivando e incentivando seus pares, compartilhando responsabilidades para que se elabore um projeto consistente como um caminho proposto para que o curso alcance seus objetivos e torne-se um agente transformador e não um projeto a mais para ser arquivado e esquecido.

Nesse sentido, constatamos a distância que existe entre a formação recebida pelos egressos e a realidade a ser enfrentada pelos egressos no exercício da profissão e, ainda, a distância do princípio da integração apontada pelo Decreto nº 5.154/2004. O depoimento dos egressos não deixa dúvida sobre qual posição deve orientar o PP do curso técnico agropecuária, ou seja, o curso deve assumir o projeto alternativo de desenvolvimento do campo pensado pela classe trabalhadora, sem esquecer as contradições envolvidas, mas buscando “realizar o que é possível, ainda que pareça pouco, mas na direção certa” (TONET, 2012, p.36) do fim que se deseja alcançar.

Da fala dos participantes da reunião, evidenciamos a clareza de que é necessário reconstruir o PP do curso Técnico em Agropecuária e que a instituição encontra-se diante de um grande desafio. O curso historicamente foi criado e mantido para formar o trabalhador para o modelo de desenvolvimento da agricultura capitalista, hoje o agronegócio, que na configuração atual não necessita mais do Técnico em Agropecuária para atuar na sua produção, pois está baseado em inovações tecnológicas (química, mecânicas e biotecnológica) que reduzem constantemente o número de trabalhadores. Do nosso ponto de vista, o momento requer a formação de um técnico que seja capaz de atuar na desconstrução do modelo dominante, que oferece ao trabalhador apenas uma possibilidade de arranjar um emprego. A formação técnica necessária é aquela que conhece as alternativas que vêm sendo

construídas pelos trabalhadores camponeses para desenvolver outra lógica de agricultura, tomando-a como objeto de estudo e prática na instituição.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu do objetivo de analisar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo IFCE - *campus* Iguatu, antiga Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, tendo como contexto o avanço do capitalismo e a modernização da agricultura do campo brasileiro. Patrocinada pelo Estado, a modernização utilizou o ensino profissional agrícola como instrumento para divulgação e implementação dos ideais da revolução verde, se valendo da metodologia do Sistema Escola-Fazenda. No percurso histórico pudemos afirmar que dois momentos influenciaram de forma decisiva a realidade vivenciada hoje pelo *campus* Iguatu: a publicação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) que determinou a separação entre ensino médio e ensino técnico, afetando particularmente as escolas profissionalizantes públicas que ofereciam o ensino de forma concomitante. O segundo momento foi o processo de *ifetização*, que ocorreu no bojo da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, no final de 2008, quando foi sancionada a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) criando os Institutos Federais a partir da integração de 38 Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs.

Dessa forma, percebemo-nos diante de um novo cenário construído à revelia do contexto da instituição e das configurações do campo brasileiro, que vive um processo de enfrentamento entre a agricultura camponesa e o agronegócio, dois paradigmas construídos e protagonizados por sujeitos, espaços e ideologias diferentes. Diante desse cenário é que foi pensada a reconstrução ou construção da proposta pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFCE – *campus* Iguatu, que de acordo com a pesquisa realizada, continua adotando o modelo de educação e ensino que se praticava nas escolas profissionalizantes ou agrotécnicas, pautado em um plano curricular conservador e tradicional. O que implica também pensar na história como um campo aberto de possibilidades e o sentido de pleitearmos uma educação para além do capital, conforme Mézaros (2005).

Para tanto, as experiências educativas efetivadas pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) apresentam avanços na construção dessa educação, após o início da experiência com as turmas ligadas ao PRONERA favorecendo a definição de um novo plano curricular, bem como para o (re)pensar da prática educacional das referidas instituições. Nesse sentido, acreditamos, não com um entendimento ingênuo ou pouco crítico, que mesmo a despeito de todas as condições de desigualdade impostas por um modelo pautado no sistema econômico capitalista, que estas experiências servem de subsídios para a reelaboração do PP do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio no

IFCE - *campus* Iguatu, uma vez que a construção e a condução desse instrumento possibilitam iniciativas que estejam pautadas na realidade da escola e apontem o caminho para a emancipação humana.

Um estudo desenvolvido em qualquer área do conhecimento não significa o desvelar de toda a verdade, mas apenas uma forma de ver uma determinada realidade. É por essa razão que, ao refletirmos sobre o PP do curso técnico em agropecuária, fazendo uma análise crítica e autocrítica desse processo, pudemos apresentar alguns elementos que devem ser levados em consideração no processo de reconstrução:

1) Ao analisarmos o PP do curso Técnico em Agropecuária constatamos que o documento foi construído em 2008, estando no momento desatualizado. Desde 1996, o PP do curso passou a ser uma exigência estabelecida pela Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Para além da exigência legal, a ideia de que o Projeto Pedagógico de um curso representa o laço entre presente e futuro, pressupõe uma condição imprescindível para que perspectivas possam ser traçadas, visando intervenções responsáveis e conscientes em benefício da coletividade. Logo, vimos nesse momento uma excelente oportunidade para a (re) definição da concepção filosófica e pedagógica do curso, tendo como suporte a realidade local e nacional. Compreendemos que essa definição deve ser feita fundamentada nas orientações do documento construído pelo MEC em 2009, que aponta a necessidade da (re)significação do ensino agrícola na Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, visto que a mesma ainda oferece um ensino com base na metodologia do Ensino-Fazenda. Outro referencial fundamental foram os princípios da educação profissional do campo elaborados pelos movimentos sociais, que se contrapõem à educação burguesa e têm desenvolvido diversas experiências educativas na perspectiva da formação do trabalhador, que é capaz de ler criticamente a realidade e é capaz de nela intervir. Para tanto, as dificuldades encontradas pelos egressos do curso, no exercício da profissão, devem nortear as discussões do referido projeto.

2) Enfatizamos que a formação do técnico em agropecuária deve prepará-lo para o enfrentamento do contraponto de paradigmas do campo brasileiro – agronegócio e agricultura camponesa -, o que inclui uma compreensão rigorosa das contradições reais envolvidas no embate desses dois projetos e assumir o desafio da construção teórico-prática do projeto alternativo; seja no processo produtivo em que é o proprietário da terra ou no seu local de trabalho.

3) A análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos egressos do curso técnico em agropecuária aponta que o exercício da profissão tem se

mantido ligado à vertente do trabalho voltado para a assistência técnica ao pequeno produtor. Nesse sentido, o PP do Curso deve considerar os arranjos produtivos locais, que estão localizados na região do semiárido, caracterizada, de maneira geral, pela aridez do clima, pela deficiência hídrica, com insuficiência e irregularidades de chuva e pela presença de solos pobres em matérias orgânicas. Buscando atender à especificidade dessa região, torna-se relevante o conhecimento aprofundado sobre a proposição da convivência com o semiárido que “[...] retira ‘as culpas’ atribuídas as condições naturais, e enxerga o espaço semiárido com suas características próprias, seus limites e potencialidades” (SILVA, 2006, p. 225).

A partir dessa compreensão têm sido desenvolvidas e disseminadas tecnologias hídricas alternativas para o armazenamento de água, estratégias de manejo adequado do solo, das culturas agrícolas, iniciativas agroecológicas e atividades econômicas apropriadas à região, na perspectiva de construir ou resgatar relações de convivência com o semiárido que permitam a melhoria da qualidade de vida dos sertanejos, com a superação da miséria que prevalece na região.

No entanto, é preciso avançar na efetivação das políticas públicas de caráter permanente, principalmente as de caráter hídrico, a instabilidade dessas iniciativas, compromete a melhoria da qualidade de vida da maior parte da população que vive no e do campo.

4) Para tanto, o PP do curso deve incluir atividades complementares. São exemplos de atividades complementares: participação em feiras agroecológicas; seminários temáticos; visitas técnicas em áreas que já desenvolvem experiências com produção agroecológicas; gestão da produção; manejo de água, etc. - que possibilitem aos discentes trocas de conhecimento com as comunidades tradicionais, assentamentos e/ou acampamentos que desenvolvem experiências exitosas na perspectiva da convivência com o semiárido;

5) Por fim, a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional possui um significado e um desafio que é superar a fragmentação do conhecimento por meio da articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a Ciência e Tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como síntese da criação humana existente na sociedade. Essa proposta se realiza quando os diversos componentes da matriz curricular se articulam por meio de eixos integradores e se desdobram em práticas didático-pedagógicas na ação docente.

Sabemos que a concretização de uma proposta de educação profissional integral, que permita superar a lógica perversa do capitalismo depende, não somente, de sua presença nos documentos institucionais, mas se completa por meio da ação dos atores desse processo:

estudantes e profissionais com formação e posicionamentos diversos, mas que precisam estar imbuídos do mesmo propósito e do mesmo compromisso com a sociedade, com realidade institucional e com os arranjos locais.

No desenrolar do processo desta pesquisa que, de forma implícita ou explícita, envolvia a reflexão sobre concepções de educação, sociedade e de homem que se deseja formar, podemos identificar dois grupos distintos de professores: a) professores que perceberam os seminários, as reuniões pedagógicas e o momento de discussão sobre os dados coletados com os egressos, como espaços de troca de saberes e aprofundamento do conhecimento da realidade em que está inserido; b) professores que não apresentaram relação de pertencimento ao grupo, quer pela frequência irregular nas atividades, quer pela chegada mais recente ao corpo docente do curso, carecendo, portanto, de apropriação do processo que vivenciou e vivência no curso e na Instituição; e/ou ainda um sentimento de apatia por parte de alguns professores, sobre o qual inferimos causados pelo saudosismo do antigo sistema Escola-Fazenda.

A inclusão dos professores no processo pedagógico e metodológico da construção do PP do curso é fundamental e poderá ser viabilizada através do diálogo permanente, da efetivação de um processo de formação continuada, da criação de grupos de estudos para a discussão das propostas idealizadas e, também, para que a reflexão das ações desenvolvidas por cada professor não se constitua em atividade isolada e sim compartilhada e refletida no grupo, para que se tornem ações coletivas de maneira a conquistar maior entendimento e coerência na ação pedagógica. A participação de todos os envolvidos na construção será essencial para que a condução/implementação do PPC seja capaz de se transformar no verdadeiro condutor do processo pedagógico do curso, pois mesmo depois de muitos estudos e reflexões, o PPC estará redigido, mas inacabado, ficando suscetível a mudanças e realinhamentos. Para tanto, não se pode negar a autonomia do corpo docente no processo de ação-reflexão-ação.

Finalmente, torna-se necessário dizer que, no momento que buscamos concluir este trabalho, o Brasil passou a ser presidido pelo governo ilegítimo de Michel Temer e vive uma onda conservadora e reacionária amparada nos setores extremamente atrasados, que rompeu e toma conta da sociedade brasileira como a lama suja e tóxica da Samarco. Para a educação, além dos cortes de recursos, mais dois projetos estão prontos para serem assinados: Escola sem Partido<sup>66</sup> e a Reforma do Ensino Médio<sup>67</sup> que implicará também na educação

---

<sup>66</sup>É no contexto do golpe político em curso no Brasil de 2016 que situamos a análise do Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015). Esse projeto visa eliminar a discussão ideológica no

profissional. Sem consultar a sociedade e, sobretudo, os educadores, a reforma prevê uma flexibilização do Ensino Médio e a redução de disciplinas, como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia que deixarão de ser obrigatórias no ensino médio. Nesse sentido, mais uma vez somos chamados a ir à luta em defesa das conquistas sociais, contra a retirada de direitos trabalhistas e, principalmente, contra a diminuição dos recursos destinados à saúde e à educação.

Enfim, acreditamos que mesmo diante dessa realidade tão adversa que hora se apresenta, esta pesquisa indica que a formação técnica ofertada para os filhos de trabalhadores e trabalhadoras pela Rede Federal de Ensino precisa ser melhor investigada, principalmente, no que diz respeito a formação dos professores e a concepção curricular que se busca efetivar. Pois, o que nos parece é que a ausência de uma formação didática-pedagógica e filosófica, não permite que os docentes se reconheçam como parte de um processo que está imbricado num contexto que é histórico e social e que, portanto, ocorre para além da escola e da sala de aula. A realidade apresentada e discutida nesta pesquisa, indica como ainda mais urgente quando pensamos a formação de alunos, filhos e filhas de trabalhadores do campo brasileiro.

---

ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. Trata-se de uma elaboração que contraria o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, considerando como válidos determinados conteúdos que servem à manutenção do *status quo* e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica. Em recente Nota Técnica, o Ministério Público considerou que o PL Escola sem Partido é inconstitucional porque “está na contramão dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, especialmente os de ‘construir uma sociedade livre, justa e solidária’ e de ‘promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’” (DUTRA; MORENO, 2016).

<sup>67</sup>“[...] com iminência da implementação da reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos que remontam aos anos 40. A nova proposta prevê uma flexibilização do Ensino Médio: as disciplinas seriam organizadas por áreas de conhecimento, com todos os alunos frequentando um ano e meio de aulas comuns e, após esse período, podem optar por áreas específicas de estudo ou iniciar um percurso de ensino técnico profissionalizante. Para Dante Henrique Moura, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), essa flexibilização está relacionada ao objetivo de baratear o ensino público, comprometendo a educação das classes mais empobrecidas do país. ‘Os que ocupam posição mais privilegiada na hierarquia socioeconômica nunca se submeteram nem se submeterão aos limites das reformas educacionais, como foi no caso da reforma promovida pela Lei n. 5.692/1971’, relembra. Os estudiosos ressaltam que a reforma afetará apenas a escola pública, com os alunos sendo privados de um Ensino Médio completo, com todas as disciplinas e em seu caráter de unidade. O professor Moura mostra ainda a preocupação com a dualidade estrutural do sistema acadêmico a partir da separação obrigatória do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante técnico de nível médio, resultado do PL 5.115/2013. ‘A proposta avança ainda mais, porque além de manter a vinculação do prosseguimento de estudos em nível superior à área do curso técnico cursado, restringe o acesso apenas aos cursos de graduação tecnológica, proibindo que os concluintes de cursos técnicos ingressem em cursos de licenciatura ou de bacharelado. Por esse aspecto, o retrocesso é, no mínimo, aos anos 1940’” (SHAW, 2016).

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. **Modernização da Agricultura:** verbete do Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ANTUNES, R. A Dialética do Trabalho. In: ANTUNES, R. (Org.). **O Caracol e a sua concha:** ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 67-74.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARAÚJO, S. L. **Reestruturação produtiva e as novas territorialidades no espaço agrário cearense:** a carcicultura em questão. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

ARAÚJO, T. B. Herança de diferenciação e futuro de fragmentação. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, n. 29, p. 7-36, 1997.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Palestra sobre “Educação básica e movimentos sociais”. In: CEFEDS (Org.). Caderno de textos do seminário: **Trabalhadores do Campo e a educação no Brasil.** Contagem: CEDEFES, 2001.

\_\_\_\_\_. Que educação básica para os povos do campo? **Boletim da Educação – MST,** Edição Especial, n. 11, p. 125-135, set. 2006.

BARBOSA, H. Perímetro Icó abandonado há 12 anos. **Jornal Diário do Nordeste,** Fortaleza, 27 out. 2011. Caderno Regional, p. 3.

BARRETO, M. D. S. **A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da reforma Agrária.** 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BATISTA, N. Q.; CAMPO, C. H. MDA desenvolve mais alternativas para agricultores. **Jornal Diário do Nordeste,** Fortaleza, 15 fev. 2015. Caderno Negócios, p.1. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/mda-desenvolve-mais-alternativas-para-agricultores-1.1221726>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BATISTA, R. L. **A reestruturação produtiva e a nova ideologia da Educação profissional:** adaptação e competências. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

BAUER, C. **Educação, terra e liberdade:** princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Xamã, 2008.

BEZERRA, J. E. **A fruticultura do nordeste semiárido:** internacionalização, conflitos territoriais e a precarização do trabalho. 2012. 376f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

\_\_\_\_\_. **Agronegócio e a nova divisão social e territorial do trabalho agropecuário formal no nordeste.** 2008. 260f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Departamento Nacional de Obras Contra as Secas. **Registros.** Fortaleza, 2016. Divisão de Comunicação. Disponível em: <<http://www.dnocs.gov.br/php/comunicacao/registros.php>>. Acesso em: 19 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1, p. 7.760, Brasília/DF: 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Diário Oficial da União.** p. 18, Brasília/DF: 26 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 52.634, de 8 de Outubro de 1963.** Brasília, DF: 1963. Dispõe sobre denominação de instituição de ensino e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52634-8-outubro-1963-392720-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.731, de 19 de Maio de 1967.** Brasília, DF: 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Diário Oficial da União,** Brasília, 05 de Nov. de 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.434, de 9 de Julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. **Diário Oficial da União** em 10 de Julho de 1973, Seção 1, p. 6.652.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 83.935, de 04 de Setembro de 1979.** Brasília, DF: 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de Ensino que indica. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECADI, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. (DOCUMENTO BASE)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Brasília/DF: 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília/DF: 1971 Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982**. Brasília/DF: 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília/DF: 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União** de 17 de Julho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução do CNE/CEB n 01, de 05 de Dezembro de 2014.** Brasília/DF: 2014. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: < <http://www.cps.sp.gov.br/emissao-de-parecer-tecnico/resolucao-cne-ceb-1-2014.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 2, de 28 de Abril de 2008.** Brasília, DF: 2008. CNE/CEB. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 3, de 9 de julho de 2008. Brasília, DF: 2008.** CNE/CEB. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n° 16/99. Brasília, DF: 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a Transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Desafio do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: STEDILE, M. H.; DAROS, D. (Org.). **Caminhos para a Transformação da escola:** agricultura camponesa, educação politécnica e Escolas do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto para a Educação do Campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária:** Subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em Disputa na Educação do Campo.** 2014. 809 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CARDOZO, M. J. P. B.; ARAÚJO, E. A. N. O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? In: SOUSA, A. A; OLIVEIRA, E. G. (Orgs.). **Educação Profissional:** análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

CARVALHO, A. R. **A pedagogia da Alternância no Ensino Agrícola**: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal/PA. 2009, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

CAVALCANTE, V. C. H.; SOUZA, M. B. Transformações territoriais das cidades médias de Sobral e Iguatu-Ce. **Revista Homem, Espaço e Tempo**. Sobral, ano IV, n. 1, p. 31-43, mar. 2010.

CEARÁ. **Agência de Desenvolvimento do Estado do Ceará (ADACE)**, 2011. Disponível em: <[www.adece.ce.gov.br](http://www.adece.ce.gov.br)>. Acesso em 10 de jul. 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista trabalho necessário**, Niterói, Ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

\_\_\_\_\_; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, V. C. H.; SOUZA, M. R. B. Transformações territoriais das cidades médias de Sobral e Iguatu-CE. **Revista Homem, Espaço e Tempo**. Sobral, ano IV, n 1, Mar, p. 31-43, 2010.

COSME, C. M. **A expulsão de camponeses assentados como uma das faces da contrarreforma agrária no Brasil**: um estudo da evasão nos assentamentos rurais do Ceará. 2015. 304f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CUNHA, Euclides da Cunha. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VEDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone-FAPESP, 2008.

\_\_\_\_\_. A Educação no Movimento sem Terra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 26, p. 44-57, mai/ago. 2004.

DINIZ, A. S. **Trilhando caminhos**: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação. 240 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set/dez. 2001.

DUTRAS, C.; MORENO, C. Escola sem Partido: estratégia golpista para calar a educação. **Carta Capital**, São Paulo, 08 ago. 2016. Educação. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educaca>>. Acesso em 03 nov. 2016.

ELIAS, D.; PEQUENO, R. (Orgs.). **Difusão do agronegócio e novas dinâmicas socioespaciais**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. SAMPAIO, J. L. F. S. **Paradigmas da agricultura cearense: Modernização Excludente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

\_\_\_\_\_. Agronegócio e novas regionalizações no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Urbanos e Regionais**, Recife, v. 13. n. 2. p. 153-167, nov. 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto para a educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, S. M. A mídia e o MST: heróis e vilões na trama do discurso jornalístico. **Brasil de Fato**, São Paulo, 04 jun. 2013. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/13102>>. Acesso em 12 out. 2016.

FERRETI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, L. C. F. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. H.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e Escolas do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FRIGOTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 14. n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M. R. M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S, et al., (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILLE, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J, C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRITTI, S. M. **Técnico em agropecuária: servir a agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. 2007. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUHUR, D. M. P. **Contribuições do Diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade de Maringá, Paraná, 2010.

\_\_\_\_\_.; TONÁ, N. **Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Pró-reitoria de Ensino. **Documento Norteador para a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFCE Integrado ao Ensino Médio**. Fortaleza: Ceará, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional: (2014-2018)**. Iguatu: IFCE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino Médio**. Iguatu: IFCE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final do II Seminário A (Re)significação do Ensino Agrícola e a Educação do Campo**. Iguatu: IFCE, 2015.

JESUS, S. M. S. A. **Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto para a Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

KAWKAMI, A. Y.; SOUZA, L. L. Cooperação e agroecologia: uma introdução crítica sobre o modelo de ater. In: Novaes, H.; MAZIN, Â. D.; SANTOS, L. (Orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002.

\_\_\_\_\_.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KHUN, A. **Educação do campo e ensino médio em agroecologia: estudo de caso da Escola 25 de Maio, Friburgo/SC**. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

LEITE, S. P. **A Geografia histórica de Iguatu/CE: uma análise da cultura algodoeira de 1920-1980**. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

\_\_\_\_\_.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, A. M. Geografia da acumulação capitalista: o caso do algodão em Iguatu. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, 16. 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2010. Disponível em: <[www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=816](http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=816)>. Acesso em: 13 nov2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

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

MARTINS, J. S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**. Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Manuscritos **econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. v.1, livro 1. 9. ed. São Paulo: Difel, 1984.

MELLO, T. **Vento geral 1951/1981: doze livros de poemas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MENDONÇA, S. R.; STEDILE, J. P. (Orgs.). **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária-natureza e comportamento (1964-1990)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MESZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. M.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. G. R (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, A. X. **Identidade psicossocial dos adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) em Regime de Internato**. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia–Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

MORAIS, C. S. História das Ligas Camponesas no Brasil (1945-1964). In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas camponesas (1954-1964)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MOURA, D. H. A organização Curricular do ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e Cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p.1-19, 2012.

\_\_\_\_\_; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. S. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

MST. Dossiê Escola: Documentos e Estudos (1990-2001). **Caderno de educação**, São Paulo, n. 13, 2005.

\_\_\_\_\_. Princípios da Educação no MST. **Caderno de educação**, São Paulo, n. 8, 1996.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 14, n. 18, p. 106-124, jan./jun. 2011.

NETO, E. A. A.; CARDOZO, M. J. P. B. O Ensino Médio e a formação do trabalhador: competências para quem? para quê? In: SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. (Orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Noiva da revolução: Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste, Planejamento e conflito de classes**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, E. G. Novos caminhos na Educação Profissional Brasileira? In: SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. (Orgs.). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur, 2007.

OTRANTO, R. C. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrárias**, Seropédica, vol.1, n. 1, p. 89-108, 2010.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e questão agrária. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.3, n.7, p. 87-108, 1989.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, I. B. Educação Profissional. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_; LIMA, J. C. O trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, F. R. S.; ROCHA, C. R. M.; PEREIRA, S. M. Viver e adolescer com qualidade. In: Ramos, F. R. S. (Org.). **Adolescer: compreender, atuar, acolher**. Brasília, DF: ABEN, 2001. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/revista/cap1.2.html>>. Acesso em 10 nov. 2016.

RAMOS, M. N. A Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 23, n. 80, p. 401- 422, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov. 2007/fev. 2008.

RIBEIRO, M. Emancipação. In: CALDART, R. S, *et al.*, (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

ROCHA, G. S. Concentração fundiária, exploração capitalista e camponesa: uma questão histórica no Brasil. In: SIMPÓSIO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL. 1. 2010, Sãos Cristóvão, **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2010.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SALVADOR, D. **Vida acadêmica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no sistema de internato: percepções e desafios**. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SANTOS, S. F. A questão Agrária no Brasil: da modernização conservadora ao agronegócio. In: Novaes, H.; MAZIN, Â. D.; SANTOS, L. (Orgs.) **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA: Contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SHAW, C. Com iminência de implementação de reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos em retomadas que remontam aos anos 40. **Anped**, Rio de Janeiro, 16 set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam>>. Acesso em 03 nov. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politécnica**. Educação, Trabalho e Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, jan. /abr, p. 152-165, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, R. M. A. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan. /dez. 2003.

SILVA, M. A. M. **A luta pela terra: experiência e memória**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STEDILE, M. H. Levantados do chão: questão agrária e a organização dos camponeses na luta pela terra. In: Novaes, H.; MAZIN, Â. D.; SANTOS, L. (Orgs.) **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: história e natureza das Ligas camponesas (1500-1960). São Paulo: Expressão Popular, 2006.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional (1954-1964). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações do currículo de formação de Técnicos em Agropecuária nos anos 90**: regulação ou emancipação? 2003. 252 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 2005. 211 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Novos desafios para a educação do campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DO PRONERA – INCRA, 1. 2008. **Palestra...** Luziânia: PRONERA, 2008. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/dotlrn/clubs/redestematicasdeater/formaodeagentesdeater/contents/photoflow-view/content-view?object\\_id=886981](http://portal.mda.gov.br/dotlrn/clubs/redestematicasdeater/formaodeagentesdeater/contents/photoflow-view/content-view?object_id=886981)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2. p. 75-95, nov. 2009.

SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. **Educação Profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

SOUSA, R. P. *et al.* Educação profissional, agroecologia e campesinato: a experiência do Instituto Federal do Pará. In: MOLINA, M. C. *et al* (Orgs.). **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do PRONERA. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014.

SOUZA, E. M.O. **O ‘novo modelo de irrigação’ e os colonos de Morada Nova**: política para qual público? 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, C. N. **1964**: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28. 2004.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lucács, 2012.

TRANSPDINI, R, S.; MANDARINO, T. N. Desenvolvimentismo x neodesenvolvimentismo na América Latina: continuidade e/ou ruptura? In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 37. 2013, **Anais...** Águas de Lindóia: ANPOCS, 2013. Disponível em:

<<http://www.anpocs.org/index.php/papers-37-encontro/st/st02/8393-desenvolvimentismo-x-neodesenvolvimentismo-na-america-latina-continuidade-e-ou-ruptura/file>>. Acesso em 14 jul. 2014.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do trabalho político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo, SP: Libertad, 1999.

VEDRAMINI, C. R; MACHADO, I. F. **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In \_\_\_\_\_ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003.

VIEIRA, W. L. P. **A irrigação no Nordeste: uma abordagem histórica do perímetro irrigado Icó-Lima Campos.** 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VEDRUSCULO, L. B. **A Dinâmica das relações na convivência em internato: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia.** 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

ZANELA, J. L. Cidadania: Qual cidadania? **Revista Faz Ciência**, Paraná, v. 7, n. 1, p. 189-202, 2005.

ZILIO, A. C. R. **Dificuldades e possibilidades no processo de integração da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio com as famílias dos alunos residentes.** 2009. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.



**ANEXO A – Relatório Final do I Encontro de Educação Profissional e Tecnológica do  
Campo do Ceará**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ –  
CAMPUSIGUATU  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO**

**I ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ**

**RELATÓRIO FINAL**

**IGUATU/CE**  
**JUNHO DE 2015**

**APRESENTAÇÃO**

O presente relatório apresenta a memória descritiva do I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Estado do Ceará, que ocorreu nos dias 25 e 26 de Junho de 2015, no pólo da Universidade Aberta do Brasil, no município de Quixeramobim-Ceará.

A realização do referido evento se deu pela demanda apresentada pela Câmara da Educação do Campo do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica – CONIF.

O Objetivo do I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Estado do Ceará conhecer a realidade da Educação do Campo no Estado do Ceará foi compor um diagnóstico da Educação do Campo no Estado do Ceará e refletir sobre o papel do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), diante das políticas públicas voltadas para esta área.

Neste sentido, participaram deste evento, representantes do Campus Iguatu, Campus Baturité, Campos Crateús, dentre Diretores de Ensino, Pedagogos, Professores. Representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Secretária estadual de Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Educação do Estado de Ceará, da Secretaria de Educação do Município de Quixeramobim. Representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Ceará (FETRAECE) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e ainda a Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), a Pro-reitoria de Ensino (PROEN).

O Seminário proporcionou uma intensa troca de conhecimentos, proporcionando a todos os participantes uma reflexão sobre a realidade do campo brasileiro, sobre a população que ali vivem e as experiências educativas que atualmente estão sendo desenvolvidas na perspectiva de superar a negação dos direitos básicos a que sempre esteve submetida essa parte da população brasileira.

*Não Vou Sair do Campo*

(Gilvan Santos)

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola.

O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização.

## **RELATÓRIO DO I ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ DO IFCE**

Nos dias 25 e 26 de Junho de 2015, aconteceu o I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do campo do Estado do Ceará do IFCE, no auditório da Universidade Aberta do Brasil, em Quixeramobim/Ceará. O Encontro teve como objetivo a composição de um diagnóstico da Educação do Campo no Estado do Ceará e a reflexão sobre o papel do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), diante das políticas públicas voltadas para esta área.

O Encontro foi desenvolvido utilizando-se das seguintes metodologias: Mesa Redonda, Relatos de Experiências e Palestra. Para dar conhecimento sobre cada uma dessas atividades passamos agora a descrição de cada um dos momentos do referido encontro.

### **Dia 25 de Junho de 2015**

O I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Estado do Ceará do IFCE teve início na quinta-feira, dia 25/06/2015, por volta das 18h00min. Para iniciar as atividades foi feita a composição da mesa da qual fizeram parte a Pro-reitora de Extensão do IFCE ZandraDumaresq, o Diretor Geral do Campus Iguatu Dijauma Honório, o Prefeito de Quixeramobim Cirilo Pimenta, o Representante do Ministério do Desenvolvimento Agrário José Sombra, o Representante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) Marcelo Marques, a Representante da FETRAECE Maria Erbênia e a representante da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Silvana Teófilo.



FOTOS 1 e 2: Mesa de Abertura do I Encontro Estadual de EPT do Campo

Neste momento a Pro-reitora de Extensão, o Diretor do Campus Iguatu, o Representante do Ministério do Desenvolvimento Agrário e o prefeito de Quixeramobim, foram unânimes em destacar a importância da realização do Encontro, enfatizando o elo que nascia a partir de então entre as instituições oficiais ali representadas e os movimentos sociais. O representante do MST e da FETRAECE chamaram atenção para que as ações a serem pensadas a partir deste encontro levassem em consideração a demanda já levantada por ambos.

O momento cultural foi protagonizado pela Banda de Lata “Criança Feliz do Assentamento Recreio, também de Quixeramobim.



FOTOS 3 e 4: Apresentação da Banda de Lata: Criança Feliz/Assentamento Recreio

Após esse breve momento, foi dado início a composição da **Mesa Redonda** para discussão do seguinte tema: *“O Diagnóstico da Educação do Campo no Estado do Ceará”*. A mesa foi composta pela representante da Secretaria de Educação do Estado Silvana Teófilo, pela representante da FETRAECE Maria Erbênia, pelo representante do MST Francisco Erivando Barbosa e pelo Diretor Geral do Campus Iguatu Dijauma Honório e teve como mediadora a Prof.<sup>a</sup> Maria Madalena da Silva, do IFCE - *Campus Limoeiro do Norte*.



**FOTO 4 e 5:** Mesa Redonda:Diagnóstico da Educação do Campo no estado do Ceará.

Cada participante da mesa apresentou à temática tendo como norte a experiência desenvolvida pela Instituição da qual faz parte. **Silvana Teófilo, representante da Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, iniciou sua fala apresentando os compromissos firmados pela Secretaria de Educação do Estado/Núcleo da Diversidade e Inclusão Educacional, a legislação<sup>68</sup> aprovada desde 1997, diante da qual a Educação do Campo torna-se um direito.

Apresentaram dados e informações gerais em relação ao número de escolas do Estado do Ceará, dando foco as escolas situadas no campo, visto que esse era o foco do estudo. Segue logo abaixo os dados apresentados:

#### Escolas estaduais por localização/Matrícula

	Escolas	Matrícula
TOTAL	8.196	2.295.034
URBANA	4.837	1.868.490
RURAL	3.359	426.544

Fonte: Censo 2014

#### Escolas na rede estadual localizadas na zona rural por nível/modalidade

Nível/ Modalidade	Nº de escolas
-------------------	---------------

<sup>68</sup>CF: art.206 e 212, inc. I, III, VI e VII (princípios do ensino); LDB: Art. 3º, inc. XI (trabalho e práticas sociais); 26 (currículo/parte diversificada); 27, inc. I (difusão de valores) e III (orientação para o trabalho); 28 (Ed. Básica/rural); Decreto nº 7.352 de 04/11/2010 (Política de Ed. do Campo e o Pronea); Parecer CNE/CEB nº 36/2001 / Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 (Diretrizes Operacionais da Ed. do Campo); CNE/CEB nº 02/2008 (Diretrizes Complementares); Resolução CEE/CEB nº 426/2008 (Ed. do Campo no Ceará).

Ens. Médio	<b>32</b>
Ed. Indígena	<b>31</b>
Ed. Profissional	<b>04</b>
<b>TOTAL</b>	<b>67</b>

Fonte: Censo 2014

### Escolas Estaduais de Assentamento Rural com Projeto de Educação do Campo

<b>Município</b>	<b>Escolas</b>	<b>Assentamento</b>
Itapipoca	EEM Maria Nazaré de Souza	Maceió
Itarema	EEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro
Jaguaretama	EEM Pe. José Augusto Régis Alves	Pedra e Cal
Madalena	EEM João dos Santos de Oliveira	25 de Maio
Monsenhor Tabosa	EEM Florestan Fernandes	Santana

Fonte: Censo 2014

Dentre as ações realizadas apresentadas pela professora destacamos:

- ✓ Implantação do projeto de educação do campo em escolas de Assentamento Rural, em ação conjunta com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- ✓ Qualificação do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, com a realização de Seminários, Encontros, Reuniões Técnicas e Pedagógicas;
- ✓ Reorganização Curricular em 05 escolas do Ensino Médio do Campo localizadas em Áreas de assentamento:
- ✓ Organização de novos ambientes pedagógicos para o desenvolvimento das práticas curriculares – Campo Experimental;
- ✓ Construção de espaços físicos complementares para adequação dos projetos arquitetônicos das escolas do campo construídas (vestiários, galpões para os campos experimentais e cisternas para as escolas);
- ✓ Realização dos Encontros Estaduais da Educação do Campo, Indígena e Quilombola;

Muitos foram os desafios apontados pela palestrante, ente eles estão:

- ❖ Institucionalização e fortalecimento da Educação do Campo na estrutura organizacional da SEDUC sede e CREDE;
- ❖ Ampliação do percentual do orçamento destinado à Educação do Campo;

- ❖ Concepção de modelos diferenciados de gestão para as escolas do campo, que respeitem especificidades e contextos de realidade.
- ❖ Seleção e escolha específica para gestores e professores;
- ❖ Apoio ao deslocamento de professores que atuam no campo;

O **Professor Dijauma Honório** foi o segundo componente da mesa a falar e apresentou **uma visão geral do IFCE**, destacando os diversos campos que já trabalham cursos na área agrícola, Abaixo segue os dados apresentados:

#### **CAMPI OFERTANTES E CURSOS**

Acarauá	Aracati	Crateús	Crato	Iguatu	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Aquicultura</li> <li>•Técnico em Pesca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Aquicultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agropecuária</li> <li>•Bacharelado em Zootecnia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agropecuária</li> <li>•Técnico em Agronegócio (EAD)</li> <li>•Bacharelado em Zootecnia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tecnologia em Irrigação e Drenagem</li> <li>•Técnico em Agroindústria</li> <li>•Técnico em Agropecuária</li> <li>•Técnico em Zootecnia</li> </ul>	
Limoeiro do Norte	Morada Nova	Sobral	Tauá	Tianguá	Umirim
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agropecuária</li> <li>•Tecnologia em Irrigação e Drenagem</li> <li>•Tecnologia em Agronegócio</li> <li>•Bacharelado em Agronomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Aquicultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agroindústria</li> <li>•Técnico em Fruticultura</li> <li>•Tecnologia em Irrigação e Drenagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agronegócio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agricultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnico em Agropecuária</li> </ul>

O Perfil docente, a assistência estudantil, os aspectos pedagógicos e a infraestrutura do IFCE, foram outros elementos apresentados pelo Diretor do Campus Iguatu. Vale ressaltar que o referido *campus* sendo uma ex-EscolaAgrotécnica, apresenta uma larga experiência na área do ensino agrícola, embora reconheça que a necessidade da ressignificação do ensino nesta área.

A **representante da** Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Ceará (**FETRAECE**), **Maria Erbênia** foi o terceiro membro da mesa a se pronunciar, destacando as lutas dos trabalhadores do campo, frente aos dois modelos de

produção que estão em disputa no Brasil: o agronegócio e a agricultura familiar camponesa. Destacou a educação do campo como sendo fruto do processo de luta que há 30 anos vem sendo desenvolvida pelos movimentos sociais do campo em virtude da demanda reprimida que existe em todos os níveis da educação.

Destacou ainda a importância de ter os(s) Institutos(s) Federais, como participante desta luta, pois aponta estas instituições como sendo capazes de oferecer cursos que atendam as expectativas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Por último falou **o representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Erivando Barbosa**. Inicialmente Erivando destacou o contexto em que se deu origem a Educação do Campo. Apontando que a Educação do Campo surge no acirramento da luta pela terra, organização e lutas camponesas. A partir de então o Movimento em defesa de políticas públicas (de educação) para a população do campo e das experiências educativas alternativas desenvolvidas nos assentamentos, transforma-se em referência para a luta que tem sido feitas a partir de então.

Erivando destacou a polarização existente entre os dois modos de produção agrícola – agronegócio e agricultura familiar camponesa – segundo o qual o agronegócio tem sido responsável por vários danos causados ao campo e a população que lá vivem. Entre estes danos citamos: a crescente concentração fundiária; pela exploração do trabalho assalariado direto ou via terceirização e pela degradação do meio ambiente.

Foram destacadas as conquistas alcançadas a partir da luta e resistência dos movimentos sociais: a legislação, programas como o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, as Licenciaturas em Educação do Campo através do PROCAMPO e Programa Saberes da Terra (Projovem Campo) e as 05 Escolas do Campo criadas pelo Governo do Estado do Ceará.

Entre os desafios apontados para a consolidação da política de educação do campo estão:

1. Inexistência de políticas para superar o analfabetismo no campo
2. Fechamento de escolas no campo
3. Não garantia do acesso a Educação a população do campo pelas seguintes problemáticas:
  4. Não implementação da Lei de Diretrizes operacionais e marco legal da educação do campo, não implementação nas redes municipais, estaduais, federais. (*Esses marcos legais não estão sendo cumpridas.* )
  5. A falta de valorização dos Educadores (as) do campo;

6. Falta de condições físicas e pedagógicas das escolas do campo.

Os trabalhos da noite foram encerrados com a apresentação de uma síntese dos pontos apresentados pelos componentes da mesa.

### **DIA 26 de Junho de 2015**

As atividades do I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do campo do Estado do Ceará promovido pelo IFCE foram retomadas na manhã do dia 26 de Junho de 2015. Às 07h30min deu-se início o café da manhã, paralelamente acontecia no mesmo local uma exposição e feira de produtos da agricultura familiar.



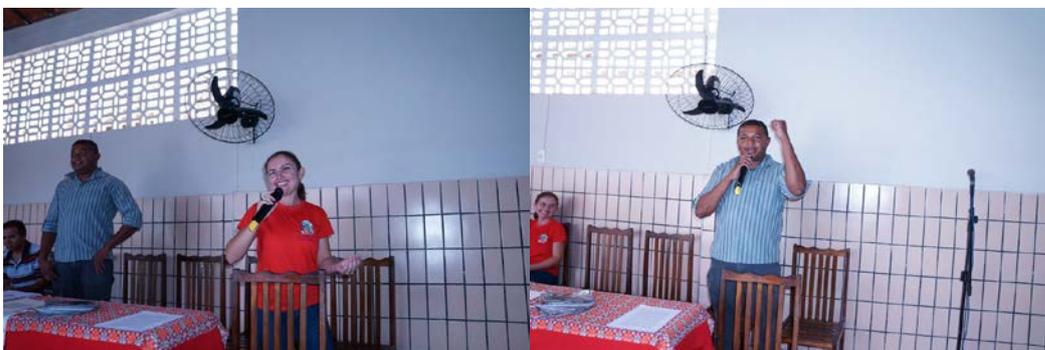
FOTOS 6 e 7: Feira da Agricultura familiar. I Encontro EPT do Campo. Junho/2015

As 08h30min deu-se a composição de uma mesa redonda para a socialização dos Relatos de Experiência envolvendo a temática da “A Pedagogia da Alternância e a Experiência da Escola Família Dom Fragoso e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro” (RESAB), a atividade foi mediada pela coordenadora Pedagógica do *Campus* Iguatu Santana Neta. A Prof<sup>a</sup> Eliane de Amorim, educadora da EFA Dom Fragoso, situada no município de Independência/Ce, iniciou sua apresentação relatando como se deu a origem das Escolas Família Agrícola, como ela se desenvolveu, se espalhou por diversos países no mundo e inclusive ao Brasil.

Explicitou o que é uma Escola Família Agrícola (EFA). De acordo com o que foi nos apresentado EFA, “é uma instituição de caráter comunitário gerido por uma associação de famílias, pessoas e entidades afins, com a missão de promover a formação integral de agricultores/as familiares e trabalhadores/as rurais, visando o desenvolvimento sustentável local, via educação por alternância”. Seu principal objetivo “facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos(as), estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação”.

A EFA esta baseada em quatro pilares: o associativismo, a alternância, a formação integral e a sustentabilidade. Esta escola funciona desde 2002, tendo metodologia a pedagogia da alternância que alterna duas semanas na escola (Tempo Escola) e duas semanas com a família (Tempo Comunidade), onde desenvolvem o plano de estudo, pesquisa, levantam os problemas e põem em prática as descobertas que vão fazendo. Ao final do 3º Ano são, são certificados como Técnicos em Agropecuária.

A Profª Eliane de Amorim apresentou ainda os principais pontos do Projeto Político Pedagógico da referida escola. Desde o processo seletivo (Divulgação/Edital/Parcerias; Inscrições; Prova Objetiva e Entrevista; Período de adaptação com os/as jovens selecionados/ase Formação com as Famílias.); as ferramentas pedagógicas (Plano de estudo, acompanhamento personalizado; Estágios); a contextualização das disciplinas que se dá através das práticas desenvolvidas por meio das Unidades Produtivas (Agrossilvopastoril; Brejo; Apicultura; Ovinocaprinocultura; Bovinocultura; Avicultura; Minhocário; Casa de Sementes; Suinocultura; Mandala; Pomar; horta medicinal; Biodigestor; Viveiro de Mudanças; Horta Tradicional; Casa do Pão). Apresentou ainda como ocorre o planejamento (presença dos(as) educadores(as) na socialização das pesquisas (do Plano de Estudo), realizadas por educandos(as); planejamento coletivo (quinzenal)) e a avaliação (Qualitativa; Quantitativa; Semanal; por período (três ao ano).



FOTOS 8 e 9: Representantes da EFA Dom Fragoso. I Encontro Estadual da EPT do Campo. Junho/2015

A EFA Dom Fragoso é mantida através da Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI), formada pelas famílias dos educandos e de outras pessoas que sendo, entusiasmadas por esta obra, são membros desta Associação.

O segundo componente da mesa **Paulo Giovani**, representante **da RESAB**, iniciou sua fala explicitando para todos os participantes sobre o que é a RESAB. RESAB é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no

semiárido Brasileiro. Visam desenvolver ações que contribuam, de forma geral, com a melhoria da qualidade do ensino e do *sistema educacional público* do Semiárido brasileiro – elaborando propostas *inclusivas contextualizadas*.

Iniciou suas atividades em 1997, desde então se “propõe a criar um novo olhar sobre o semiárido, considerando suas potencialidades, pensar em políticas educacionais apropriadas a partir de uma visão contextualizada e não colonizadora da educação, (currículo, formação de professores/as, estrutura das escolas, materiais didáticos e paradidáticos, gestão educacional)”.



FOTO 10 e 11: Representante da RESAB. I Encontro de EPT do Campo. Junho/2015

E ainda “criar um novo olhar sobre o semiárido, considerando suas particularidades e potencialidades a fim de que a escola seja um espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, de divulgação e utilização de tecnologias sociais de convivência, construindo uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres entre si e com a natureza, contribuindo na formação de pessoas mais propositivas e humanas”. Para tanto aponta a natureza, o trabalho, a sociedade e cultura, como eixos que sustentam a formação. E o ato de conhecer, refletir e intervir como itinerário pedagógico.

A mediadora da mesa Santana Neta abriu para o debate, o qual teve uma participação ativa dos participantes, envolvidos na ideia de compreender a efetivação de uma educação contextualizada para o campo brasileiro, especificamente o semiárido.

Com o Tema “**O contexto da Agricultura Familiar, Expectativas na Educação Profissional e Tecnológica do Campo**”, a palestrante **Maria Aparecida Bouzada**, fez referência ao contexto da agricultura familiar e os desafios da expansão da escolarização e da educação profissional na perspectiva da educação do campo, enfatizando a estrutura agrária do Brasil com mais de 4,3 milhões de unidades familiares de produção no país, correspondendo a 84% do número de estabelecimentos rurais, que ocupam pouco mais de 30% da área agricultável. Contudo, há uma tendência de constante desterritorialização do campesinato brasileiro pela força hegemônica e expansão da agricultura patronal,

do agronegócio, colocando em risco e comprometendo a sucessão da juventude na agricultura familiar com qualidade de vida e oportunidades no campo. Destacou o rural como espaço da diversidade e da multifuncionalidade portador de atributos interligados, complexos e indissociáveis: espaço de produção e reprodução da vida; da produção e das atividades econômicas diversificadas e intersetoriais; da organização social; da produção cultural para as pessoas; da relação com a natureza condiciona a relação com a produção e com a vida social e cultural, determinando as condições e as possibilidades ambientais de preservação dos recursos naturais existentes. Consequentemente, o desenvolvimento rural deve ser abordado como um espaço social multifacetado e multidimensional, de melhoria das condições de trabalho, de vida das populações rurais, de eliminação das desigualdades sociais e econômicas no campo e de preservação do patrimônio ambiental existente para as novas gerações de brasileiros. Destacou a agricultura familiar como sendo a maior fonte empregadora no campo, com 74,4% da ocupação de pessoal, chegando a 12,3 milhões de pessoas. (Fonte: MDA, 2014). A Agricultura Familiar é responsável por 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros. Enfatizou que os desafios do PRONATEC Campo são alinhar os seus princípios aos princípios da educação do campo, bem como desenvolver conhecimentos para oportunizar a permanência com mais renda e melhores condições de vida no campo.

Após a exposição da palestrante foi aberto para o debate.

## **CONCLUSÃO DOS TRABALHOS**

O I Encontro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Campo do Estado do Ceará que teve como objetivo compor um diagnóstico da Educação do Campo no Estado do Ceará e refletir sobre o papel do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), diante das políticas públicas voltadas para esta área, encerrou suas atividades com apresentação das principais ideias discutidas no percurso do evento e as demandas apresentadas, as quais passam a ser relatadas:

\* A concepção de que hoje no Brasil estão em disputas dois modelos de produção: O agronegócio (agricultura capitalista) e a agricultura camponesa (Agroecologia), e que a Educação do Campo situa-se na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar camponesa.

\* A Educação do Campo surge no acirramento da luta pela terra, organização e lutas camponesas; com uma perspectiva de superar a visão de campo como o lugar do atraso, de que morar no campo é um castigo, e a visão de que o educando precisa estudar para não voltar

pra roça. Por meio da luta hoje a Educação do Campo é hoje um direito amparado por um conjunto de medidas legais, que precisam ser efetivadas tanto a nível municipal, Estadual e Federal.

\* A Pedagogia da Alternância, apresenta-se como uma metodologia que torna viável a participação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em cursos de formação de diversos níveis e natureza;

\* Os Institutos Federais de Educação, especificamente o IFCE, foi reconhecido por todos os participantes do evento como uma instituição que apresenta as condições necessárias pra atender a demanda por educação, principalmente quando esta em discussão a formação profissional, embora reconheça a necessidade da aproximação com os Movimentos sociais e sindicais do campo, com a RESAB e Escola Família Agrícola, movimentos e instituições que já vêm desenvolvendo experiências educativas na perspectiva da educação do campo.

As principais demandas:

\* O PRONATEC-Campo deve alinhar os seus princípios aos princípios da Educação do campo, superando limitações decorrentes do aspecto financeiro, de efetivar a metodologia da pedagogia da alternância; na definição do perfil do profissional do curso a ser oferecido;

\* Os Movimentos Sociais do Campo, apontam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE (IEPRO) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), como sendo os órgãos que devem oferecer os cursos do PRONATEC-Campo. A FETRAECE já possui um levantamento feito que expressa o número de trabalhadores no Estado do Ceará e os cursos demandados.

\* O IFCE e a EFA Dom Fragoso, devem, a partir de então compor o Comitê Estadual da Educação do Campo;

\* Organização do Núcleo de Educação do Campo no IFCE;

As 15h00min o Diretor Geral do Campus Iguatu Dijauma Honório expressou sua satisfação pela forma como se deu o desenvolvimento dos trabalhos no evento, agradecendo a todos pela participação e envolvimento. Em seguida a Pró-reitora de Extensão ZandraDumaresc, manifestou também sua alegria pela realização do evento, agradeceu em seu nome e em nome do Reitor Vírgilio Araripe a presença de todos.

**ANEXO B – Folder do II Seminário Educação do Campo: “A (Re)significação do ensino agrícola e a educação do campo”**

## II Seminário

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Virgílio Augusto Sales Araripe  
Reitor

Reuber Saraiva Santiago  
Pró-Reitor de Ensino

Zandra Maria Ribeiro Mendes Dumaresq  
Pró-Reitora de Extensão

Dijauma Honório Nogueira  
Diretor Geral do campus Iguatu



[www.iguatu.ifce.edu.br](http://www.iguatu.ifce.edu.br)



Iguatu-CE  
Agosto/2015



## APRESENTAÇÃO

A finalidade primordial da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, capaz de desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar, numa perspectiva de qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um processo educativo caracterizado pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambiental sendo, portanto, 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.

Dessa forma, torna-se necessário buscar um modelo educativo para o ensino agrícola que leve em conta o surgimento de novas tecnologias, de novas formas de agir e produzir, que aumentem a produtividade, com menor impacto ambiental e que contemple também os movimentos sociais e a agricultura familiar.

Por fim, a elaboração de novas políticas educacionais para o ensino agrícola, implica em superar a dicotomia entre formação profissional e propedêutica, objetivando uma formação emancipatória, que tome como referência o conhecimento científico subjacente à organização do trabalho agroindustrial e desenvolva atividades que tornem as pessoas capazes de pensar autonomamente.

Em sua segunda edição, o Seminário tem como tema "A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO

AGRÍCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO", com o objetivo de discutir com gestores, professores, técnicos, sociedade civil organizada e os movimentos sociais da Região Centro Sul cearense a proposta de (re)significação do ensino agrícola e a Metodologia da Pedagogia da Alternância, visando, ainda, refletir sobre a formação necessária aos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola e o desenvolvimento do campo.

## PROGRAMAÇÃO

Dia 28 de agosto de 2015 (Sexta-Feira)

7h30min – Credenciamento

8h30min – Café da manhã

9h – Apresentação Cultural

9h30min – Abertura Oficial

10h – Palestra: "A (re)significação do Ensino Agrícola e a Educação do Campo".

Palestrante: Prof. Dr. José Montório Sobral  
IF/Santa Catarina

Mediadora: Prof. Ms. Maria Madalena da Silva

11h15min – Debate

12h – Almoço

13h30min – Apresentação Musical

14h - Mesa Redonda: Educação Contextualizada no Semiárido | Relato de Experiências locais  
Mediador: Prof. Ms. Anastácio Ferreira de Oliveira  
RESAB – Rede de Educação no Semiárido Brasileiro

Municípios participantes:

- Piquet Carneiro
- Crateús
- Tamboril

15h30min – Intervalo

16h - Palestra: "A Questão afro-indígena na Educação Profissional e Tecnológica".

Palestrante: Prof. Dr. Lúcio José de Oliveira  
Mediadora: Prof. Ms. Maria Claudene Bezerra Gomes

17h30min – Intervalo

19h – Jantar com Show cultural

Dia 29 de agosto de 2015 (Sábado)

8h – Acolhida | Café da Manhã

9h – Palestra: "Pedagogia da Alternância: aspectos conceituais, históricos e princípios".

Palestrante: Eidevaldo Ferreira da Silva  
IFPA - Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Campus Castanhal

Mediadora: Santana Neta Lopes

10h – Relato de Experiência do Ceará (Escola Família Agrícola Dom Frágoso)

Rosberg Chaves – Coordenador e Educador EFA

11h – Intervenção dos participantes

12h – Apresentação da síntese do Seminário; Encaminhamentos; Encerramento.

Coordenação: Prof. Dijauma Honório Nogueira (diretor-geral do campus Iguatu) e Prof. Maria Madalena da Silva

13h30 – Almoço





**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUISA FILHO” – CAMPUS  
MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Doutoranda: Maria Madalena da Silva**

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS EGRESSOS DO  
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO  
IFCE - CAMPUS IGUATU**

Nosso objetivo com a aplicação deste questionário é conhecer a trajetória profissional do estudante egresso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do Instituto Federal do Ceará - *Campus Iguatu*, antiga Escola Agrotécnica Federal de Iguatu – EAFI e a contribuição do curso para a sua formação profissional. Para tanto, solicitamos que este questionário seja preenchido completamente, procurando ser sincero e objetivo nas suas respostas.

Município de Origem: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Na condição de aluno da Escola Agrotécnica, você era? ( ) Interno ( ) Semi-interno ( ) Externo

**1.** Que idade tinha quando concluiu o curso Técnico em Agropecuária:

- ( ) Menos de vinte anos
- ( ) De vinte a vinte e quatro anos
- ( ) De vinte e cinco a vinte e nove anos
- ( ) De trinta a trinta e cinco anos
- ( ) Mais de trinta e cinco anos

**2.** Ano em que concluiu do curso técnico no IFCE – *Campus Iguatu*, antiga Escola Agrotécnica Federal de Iguatu:

- ( ) 2007 ( ) 2008 ( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013 ( ) 2014

**3.** Qual o nível de escolaridade de seus familiares por ocasião do período em que cursava o Técnico em Agropecuária?

a) Escolaridade do Pai: \_\_\_\_\_

b) Escolaridade da Mãe: \_\_\_\_\_

**4.** Onde cursou e em que ano concluiu o ensino fundamental (primeiro grau)?

Nome da cidade e Estado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**5.** Por quais razões optou pelo curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus Iguatu*? Nesta questão, considerando sua especificidade, **poderão ser marcadas mais de uma opção.**

- ( ) Por influência familiar (são proprietários de terra e produtores)
- ( ) Por influência familiar (são trabalhadores rurais)
- ( ) Por influência de parentes, amigos, e/ou conhecidos que já tinham estudado na escola
- ( ) Mercado de trabalho promissor
- ( ) Por ter afinidade com o ramo de atividade agropecuário

- ( ) Por falta de condições para fazer outro curso técnico ou superior  
 ( ) Pela estrutura de apoio oferecida aos alunos, tais como alojamento, refeitório, dentre outras  
 ( ) Pela qualidade dos professores das disciplinas preparatórias para o vestibular.  
 ( ) Outras razões, explicite quais: \_\_\_\_\_

6. Teus pais ou avós são proprietários da terra onde vivem e trabalham?

- ( ) Sim ( ) Não

7. Após concluir o curso Técnico em Agropecuária no IFCE – *Campus* Iguatu ?

- ( ) Ingressou no mercado de trabalho  
 ( ) Iniciou um curso superior

Outra situação ( ) Especifique: \_\_\_\_\_.

8. No caso de ingresso no mercado de trabalho, as atividades estavam relacionadas com o ramo da agropecuária? Caso afirmativo, quais as principais atividades realizadas? **(preencher somente caso tenha ingressado no mercado de trabalho no ramo agropecuário).**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

9. No caso do ingresso em curso superior, o curso estava relacionado com o ramo agropecuário? Caso afirmativo, quais as principais atividades estavam correlacionadas aos conhecimentos técnicos adquiridos no IFCE – *Campus* Iguatu? **(preencher somente caso tenha ingressado em curso no seguimento agropecuário).**

- ( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

10. Caso sejam negativas as respostas das duas questões anteriores, qual o ramo de atividade que passou a exercer nesta ocasião?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

11. O que aprendeste na escola pode ser aplicado no trabalho que tua família desenvolve?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

12. Quais as matérias foram mais importantes e contribuem efetivamente, para suas atividades profissionais?

- ( ) as matérias propedêuticas, tais como português, matemática, física, química, biologia, geografia, história, etc.  
 ( ) as matérias profissionalizantes e de campo, tais como avicultura, suinocultura, bovinocultura, olericultura, culturas anuais, fruticultura, irrigação e drenagem, topografia, administração rural, etc.  
 ( ) ambos grupos de matérias.

Justifique sua resposta:

---

---

**13.** Considerando os conhecimentos científicos, técnicas e tecnologias e outras atividades tais como estágio, visitas de campo, propiciadas pelo curso Técnico em agropecuária agrícola, na sua concepção, esses conhecimentos contemplam as necessidades e especificidades de que tipo de campo?

- pequenas propriedades rurais familiares,  
 Médias e grandes propriedades.

Justifique sua resposta:

---

---

**14.** Quais os problemas e desafios da agricultura familiar hoje?

---

---

**15.** Qual a sua opinião sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais?

---

---

**16.** Você tem mantido algum contato com o IFCE – *Campus Iguatu*?

- Participação em eventos  
 Curso de atualização  
 Informação geral  
 Não tenho mantido contato com a antiga escola